



**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI, NEDENSEL
YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

İrem Gül YANAR
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT
Ağustos, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE
21. YÜZYIL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan
İrem Gül YANAR

Danışman
Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

AFYONKARAHİSAR 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

02/08/2024

İmza

İrem Gül YANAR

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	İrem Gül YANAR
	Numarası	210628117
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	02.08.2024	
Tez Savunma Sınav Saati	10.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒ oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

İrem Gül YANAR

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2024

Danışman: Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile aralarındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören 423 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerine Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği B formu, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Nedensel Boyutlar Ölçeği II uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda başarısızlığa yönelik yaptıkları yüklemelerin nedensellik odağı alt boyutu ve kişisel kontrol boyutunda ortalamalarının birbirine eşit ve en yüksek olduğu görülmüştür. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, 21. yüzyıl beceri düzeyleri ve başarısızlığa yönelik yaptıkları yüklemelerin nedensellik odağı ve kişisel kontrol boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte başarısızlığa yönelik yaptıkları yüklemelerin, istikrar ve dışsal kontrol boyutu arasında da kendi içerisinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda bu iki boyut; ölçeğe yönelik nedensellik odağı ile kişisel kontrol boyutu ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Bununla birlikte üstbilişsel farkındalık düzeyi ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini yordama düzeyi araştırılmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ise dışsal kontrolün ve üstbilişsel farkındalık düzeyinin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel farkındalık, Nedensel yüklemeler, 21. yüzyıl becerileri, 8. sınıf öğrencileri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN 8TH GRADE STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS, CAUSAL ATTRIBUTIONS AND 21ST CENTURY SKILLS (AFYONKARAHISAR SAMPLE)

İrem Gül YANAR

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

In this study, 8th grade students' metacognitive awareness, causal attributions, and 21st century skill levels were examined in terms of various variables. The study used a correlational model from quantitative research methods. The sample of this study consists of 423 8th grade students studying in Afyonkarahisar in the 2022- 2023 academic year. In this study, "Personal Information Form", "Metacognitive Awareness Scale for Children Form B", "21st Century Skills Scale for Secondary School Students" and "Causal Dimensions Scale II" were used for 8th grade students. When the results of the study were analysed, it was determined that the metacognitive awareness levels and 21st century skill levels of 8th grade students were above the middle level. At the same time, it was seen that their mean scores were equal to each other and the highest in the locus of causality and personal control sub dimensions of their attributions towards failure. It was observed that 8th grade students' metacognitive awareness levels, 21st century skill levels and their attributions towards failure had a significant positive relationship between the locus of causality and personal control dimension. In addition, it was seen that 8th grade students' attributions towards failure had a significant positive relationship between the stability and external control dimension. At the same time, these two dimensions show a significant negative relationship with the locus of causality towards the scale, personal control dimension and students' metacognitive awareness levels and 21st century skill levels. In addition, the level of metacognitive awareness and causal attributions predicting 21st century skills was investigated and multiple linear regression analysis was performed. As a result of the analysis, it was seen that external control and metacognitive awareness level were found to be significant predictors of 21st century skills.

Keywords: Metacognitive awareness, Causal attributions, 21st century skills, 8th grade students

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın yürütülmesinde bana her zaman destek veren, birikimini ve emeklerini esirgemeyen, yoğunluğuna rağmen değerli vaktini ayırarak yardımcı olan danışman hocam sayın Doç. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde, derslerine katılma fırsatı bulduğum ve çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a, Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na ve Doç. Dr. Eray EĞMİR'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca manevi desteklerini her daim yüreğimde hissettiğim, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim değerli anneme, babama, kız kardeşime, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan herkese ve bu süreci tamamlayabilmem için beni daima destekleyen kıymetli eşime teşekkürü bir borç bilirim.

İrem Gül YANAR
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ	6
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	8

İKİNCİ BÖLÜM

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, NEDENSEL YÜKLEME VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ KAVRAMLARI

1. ÜSTBİLİŞ KAVRAMI	9
1.1. ÜSTBİLİŞİN BİLEŞENLERİ	11
1.1.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli	12
1.1.2. Üstbilişsel Bilgi	12
1.1.3. Üstbilişsel Deneyim	14
1.1.4. Görevler (Hedefler)	15
1.1.5. Eylemler (Stratejiler)	15
1.2. BROWN'UN ÜSTBİLİŞ MODELİ	15
1.2.1. Üstbilişsel Bilgi	15
1.2.2. Üstbilişsel Düzenleme	16
1.3. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK KAVRAMI	18
2. YÜKLEME KURAMI	19
2.1. NEDENSELLİK ODAĞI	21
2.2. NEDENSEL İSTİKRAR	22
2.3. NEDENSEL KONTROL	22
3. 21. YÜZYIL BECERİLERİ	24
3.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ GELİŞTİRİLEN MODEL VE ÇERÇEVELER	26
3.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık Çerçevesi (P21)	29
3.1.1.1. Yaşam ve Kariyer Becerileri	30
3.1.1.2. Adapte Olabilirlik ve Esneklik	31
3.1.1.3. Girişimcilik ve Kendini Yönetme	31
3.1.1.4. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	32

3.1.1.5. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik.....	33
3.1.1.6. Liderlik ve Sorumluluk.....	34
3.1.2. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	34
3.1.2.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik	34
3.1.2.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme.....	35
3.1.2.3. İletişim ve İş birliği	35
3.1.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	36
3.1.3.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	37
3.1.3.2. Medya Okuryazarlığı.....	37
3.1.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	38
4. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, NEDENSEL YÜKLEMELER VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	38
4.1. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	39
4.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	43
4.3. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	44
4.4. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	47
4.5. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	48
4.6. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	53
2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	53
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	55
4.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	55
4.2. ÇOCUKLAR İÇİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ÜBFÖ-Ç) B FORMU	55
4.3. NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ.....	56
4.4. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	56
5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	56
5.1. YAPI GEÇERLİLİĞİ: DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	58
5.2. GÜVENİRLİK	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	64
1.1. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	64

1.2. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIKLARINA DAİR YÜKLEMELERİNE YÖNELİK BULGULAR	64
1.3. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	66
1.4. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR ..	66
1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	66
1.4.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	67
1.4.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	67
1.4.4. Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	68
1.5. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIKLARINA İLİŞKİN YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	68
1.5.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	68
1.5.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	69
1.5.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	70
1.5.4. Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	71
1.6. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	72
1.6.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	72
1.6.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular.....	72
1.6.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	73
1.6.4. Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	73
1.7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	74
1.8. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	75
1.9. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE NEDENSEL YÜKLEMELERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ NASIL YORDADIĞINA YÖNELİK BULGULAR	89
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA.....	116
EKLER DİZİNİ	126

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Üstbilişin Bileşenleri	11
Tablo 2. Örneklemin Demografik Özellikleri.....	54
Tablo 3. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Uyum İndeksleri	58
Tablo 4. Nedensel Yüklemeler Ölçeği Uyum İndeksleri.....	60
Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Uyum İndeksleri	61
Tablo 6. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Güvenirliği	62
Tablo 7. Nedensel Yüklemeler Ölçeği'nin Güvenirliği.....	62
Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Güvenirliği	63
Tablo 9. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 10. Başarısızlığa Yönelik Nedensel Yüklemelere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	66
Tablo 12. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 13. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 14. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 15. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kursu Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 16. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 17. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 18. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	70
Tablo 19. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Okul Dışı Kursu Katılım Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 20. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 21. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 22. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 23. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Dışı Kursu Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	73
Tablo 24. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, Başarısızlığa Yaptıkları Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Test Sonuçları.....	74

Tablo 25. Cinsiyet Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 26. Yaş Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 27. Okul Türü Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 28. Okul Dışı Kurs Katılım Durumuna Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 29. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ve Nedensel Yüklemeler ile 21. Yüzyıl Becerileri Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	90



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Flavell’ın Üstbiliş Modeli	12
Şekil 2. Üstbiliş	17
Şekil 3. 21.Yüzyıl Becerilerinin Temel Çerçevesi	28
Şekil 4. 21. Yüzyıl Becerileri P21 Çerçevesi	30
Şekil 5. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	59
Şekil 6. Nedensel Yüklemeler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı.....	60
Şekil 7. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı	61



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: ve

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

Ç-ÜBFÖ: Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

DYK: Destekleme ve Yetiştirme Kursu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Örneklem sayısı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu (The Organization for Economic Co-operation and Development)

P21: 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık Çerçevesi (Partnership for 21st Century Learning)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

yy: Yüzyıl

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

α : Cronbach's Alpha Katsayısı

SS: Standart Sapma

bkz: Bakınız

GİRİŞ

Günümüzde bilginin kullanımı geçmiş dönemlere göre önem kazanmış dolayısıyla bilgiye ulaşmak için izlenecek yollar da kritik hale gelmiştir. Kişinin bilişsel süreçlerinin farkında olmasının, bu süreçleri düzenleyip değerlendirebilmesine ve tüm bu becerileri daha ileri düzeylerde kullanabilmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Moran, 2023). Son zamanlarda hem dünyada hem de ülkemizde öğretim süreci içinde de öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde kendini izleme, düzenleme ve analiz etme gibi becerileri önem kazanmıştır (Çakıroğlu, 2007). Bununla birlikte bilginin biriktirilmesinin değil kullanılmasının önemi anlaşılmıştır (Ocak, 2019). Bu durum, ise bilgiye ulaşmada daha çok içsel bir gayret ve dinamik bir bilişsel performansı zorunlu hale getirmektedir. Bireylerin sahip olduğu bilgi, düşünce ve öğrenmelerinin farkında olması ve düzenleyebilmesi ise üstbiliş olarak ifade edilmektedir (Mete Otlı, 2021). Üstbiliş ileri düzeydeki tüm bilişsel faaliyetleri tanımlamakta ve öğrenmeye dair yüksek farkındalık içermektedir. Bununla beraber kişinin bilgi edinme düzeyinin bilincinde olması ve düzenleyebilmesini de kapsamaktadır (Aydın, 2016). Özetle üstbiliş, bireyin düşünme ve öğrenmeye dair süreçlerini fark etmesi ve buna yönelik düzenleme yapabilme becerisidir. Bu kapsamda üstbilişin, üst düzey bilişsel bir beceri olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin üstbilişsel becerilere sahip olması, eğitim yaşantılarında da akademik olarak daha başarılı olmalarına temel oluşturmaktadır. (Mete Otlı, 2021). Bireylerin eğitim hayatlarında üstbilişsel beceriler ile desteklenmesi, ders içindeki performansları için oldukça değerlidir. Üstbilişsel becerilere sahip öğrencilerin, eğitim ortamındaki yaşantılarına dair farkındalıkları yüksektir ve bu süreçleri kolaylıkla analiz edebilmektedirler (Pekdemir, 2021). Üstbilişsel farkındalık kişinin, düşüncelerini ve ne şekilde öğrendiğine dair algısını içeren üst düzey bir beceridir (Duman, 2013). Bu sayede birey kendi öğrenmelerine dair daha kolay farkındalık oluşturabilecek ve nasıl öğrendiğinin bilincinde olarak eğitim hayatında ilerleyebilecektir.

Bireyler kendi öğrenmelerinin bilincinde oldukları gibi yaşadıkları başarı ve başarısızlıkların sebeplerini ararlar ya da bunların nedenini hayatlarındaki bir kişiye ya da bir şeye yüklerler (Koçyiğit, 2011; Ulusoy, 2020). Başka bir deyişle yükleme, bireylerin karşılaştıkları durum ve yaşananları ne gibi sebeplere bağladıklarını ifade etmektedir (Bacanlı, 2021). Bireylerin başarı ve başarısızlığı anlamlandırma çabasının ortaya çıkardığı “neden” sorusu yükleme kavramını daha anlaşılır yapmaktadır (Yapıcı

ve Yapıcı, 2017). Öğrenciler de eğitim süreçlerinde yükleme yapmaya yatkındırlar (Bacanlı, 2021). Sık sık kendilerine neden bu dersten geçemedim, neyi yanlış yaptım, ya da bu kez notlarım ne oldu da iyileşti gibi sorular yöneltilir. Yanıtlarını; beceri, gayret, şans, psikolojik durum, bilgi düzeyi, ya da başka kişilere vb. bağlayarak çeşitli sebeplerle açıklarlar (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012). Bu sayede öğrenciler, yaşadıkları başarı durumunu sağlıklı olarak değerlendirebilmekte ve gelecekteki davranışlarını şekillendirebilmektedir.

Akademik başarı ile beraber öğrencilerden şimdi ve gelecekte sahip olması istenen beceriler ve yeterlikler de çağın koşullarına göre değişmektedir. Öğrenciler için 21. yüzyılda gerekli olan bu becerileri belirlemenin ve geliştirilmesine yönelik yapılması gerekenleri planlamanın ise eğitim öğretim sürecinde oldukça önemli bir payı vardır (TTKB, 2023). Aynı zamanda 21. yüzyıl yeni değer, düşünce ve hayat tarzlarını da beraberinde getirmektedir (Tutkun, 2010). Tüm bunlara ve yeniliklere adapte olabilmek için insanların yaşamlarının her basamağında öğrenmeyi devam ettirmeleri gereklidir (Çiftçi vd., 2021). Bunun için de eğitim sistemi içerisinde çocukların erken yaşlarda 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları önemli görülmektedir. 21. yüzyıl eğitim sisteminde en kritik görülen amaçlardan biri de kişinin, gittikçe karmaşık bir hal alan problemlerin üstesinden gelebilmesidir (Koçyiğit ve Eğmir, 2015). Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim ortamlarında yapılacak çalışmaların, bu becerilere dair farkındalığın oluşması açısından da oldukça önemli olduğu söylenebilir.

21. yüzyılın sağladığı avantajlara ve güçlüklerle hazır olmak için öğrencilerin gerek duyacakları temel yeterlilikleri tanımlamak önemlidir. İnsanların, içerisinde bulundukları şartlara, iş hayatına hazırlanması ve bu dönüşüme uyum sağlaması için 21. yüzyılda gerek duyacakları yeterliliklere sahip olmaları sürekli önem kazanmaktadır (TTKB, 2023). 21. yüzyıl becerileri bu nedenle son yıllarda tüm dünyada ilgilenilen ve üzerinde çalışmalar yürütülen bir başlıktır. Dünyada gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede bu değişimi uygun şekilde anlayabilmek, değerlendirebilmek ve bir avantaja dönüştürebilmek için çalışmalar sürdürülmektedir. Ülkeler, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin beraberinde bu yeniliklere uyum sağlayabilmenin ancak donanımlı insanlar ile mümkün olabileceğini anlamış ve bu yeterliliklerin kazanılması için gerekli araştırmalar yürütmüşlerdir. Günümüzde bu yeterlilikler bir mecburiyet olarak değerlendirilmekte, tüm dünyada ve çalışma hayatında bu yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik hayati ve gözle görülür girişimlerde bulunmaktadır (Kaya, 2017). Bu sayede

bireylerin hedeflenen becerilere sahip ve bu yüzyıl için yetkin olmaları hedeflenmektedir. Bütün bunlarla birlikte, bilgiye ulaşımın kolaylaşması hem toplumların ilerlemesine hem de insan hayatının kalitesinin artmasına imkân sağlamıştır (Önür ve Kozikoğlu, 2019). Doğru bilgiye ulaşan, onu etkin ve verimli bir şekilde kullanabilen ve gerektiğinde yeni bilgiler inşa edebilen bireylerin önemi giderek artmaktadır (Koçyiğit ve Eğmir, 2015). Bu ihtiyaç ise bu becerilerin eğitim hayatı içerisinde de kazandırılmasına temel oluşturmaktadır.

21.yüzyıl becerilerinin temel bileşenleri içerisinde de gösterilen üstbilişsel farkındalığın, öğrencilerin başarısızlık yaşadıkları durumlara ilişkin nedensel yüklemelerinin ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin birbiri ile ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Bu kapsamda 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri ve aralarındaki ilişkiler incelenmiş ve bu kavramların çeşitli değişkenler açısından durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

Çalışmanın bu kısmında önceki bölümlerde literatüre uygun şekilde kuramsal altyapısı sunulan üstbilişsel farkındalık, nedensel yüklemeler ve 21. yüzyıl becerileri ile ilgili uygulanan ölçeklerin sonuçları değerlendirilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Öğrencinin kendi bilişsel etkinliklerini izleme, düzenleme ve değerlendirmesi gibi üstbilişsel yetenekler, günümüzde eğitim ortamlarında oldukça önemsenmekte ve geliştirilmesi için çaba gösterilmektedir. (Özsoy, 2007). Daha geniş olarak bu yetenekler; bireyin zihinsel süreçlerini planlayabilmesi, düzenleyebilmesi, analiz edebilmesi, ne şekilde öğrendiğine dair farkındalığının olmasıdır ve bu beceriler üstbiliş olarak adlandırılmaktadır (Duman, 2013). Üstbiliş, kişinin ne şekilde öğrendiğini öğrenmesine yönelik sahip olduğu bilgi ve becerisiyle orantılı olarak gelişmesi nedeniyle ileri düzeyde öğrenme yeteneği şeklinde ifade edilebilmektedir (Kuru, 2016).

Bireylerin; kişisel, mesleki ve toplumsal hayatta yetkin şekilde var olmaları beklenirken bir yandan da değişen koşullara hızlı bir şekilde adapte olmaları istenmektedir. Bu nedenle bireyin yaşanan değişimlerle uyum içinde olabilmesi için teknolojiye ayak uydurabilmesi, var olan bilgiyi analiz edebilmesi, sahip olduğu bilgiyi yaşantısına aktarabilmesi gerekmektedir ve bunun için de üstbilişsel bazı becerileri kazanması önemlidir (Aygün vd., 2016).

Üstbiliş ve buna dair farkındalığın akademik başarının temelini oluşturduğu bilinmektedir (Akın, 2006). Yaşanan gelişme ve ilerlemeler beraberinde öğrencilerin çağın taleplerini karşılayabilmeleri, başarılı olabilmeleri için uygun zihinsel becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Özer, 2021). Öğrencilerin akademik durumlarını analiz ederken yaptıkları açıklamalar, beraberinde başarılı olabilmeleri için ilerideki eylemlerine de etki etmektedir. Hedeflerine ulaşmaları ve başarılı olmaları ise özellikle geçmiş yaşantıları sonucunda deneyimlerini değerlendirmeleri ile bağlantılıdır. Elde ettikleri sonuçların nedenlerini ne şekilde ve neye yüklediklerini bilmek, yükleme süreci içerisinde yapılan hatalar varsa tespit etmek (Kızgın ve Dalgın, 2012) ise öğrenme ve özellikle öğrenmeyi öğrenme sürecinde kritik ve çok önemli bir adımdır. Eğitim ortamlarında yaşanan gelişmeler ve farklılaşan koşullar, öğretim sürecinde birtakım değişimleri de beraberinde getirmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Bu farklılaşmalar

eğitim kurumlarının dijital altyapısından öğretmen yeteneklerine kadar çok fazla etmeni içermektedir. Eğitimin paydaşlarından olan öğrenciler ve öğretmenler de bu değişim ve yenilenme sürecinin en önemli iki unsurudur (Orhan Göksün, 2016). Bilgi toplumunda ve yenilenme sürecinde kişilerden kazanması istenen yeterlilikler ise 21. yüzyıl becerileri şeklinde ifade edilmektedir (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. yüzyılın yaşamın tüm alanlarında hızlı bir dönüşüm ve yenilenmeyi de beraberinde sunduğu görülmektedir. (MEB, 2018). Eğitim de toplumdaki bu değişimlerden etkilenmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Bunlardan yola çıkılarak eğitim programlarının her kademedede 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde şekillenmesi ve her yaş grubunun ihtiyacına yönelik çeşitlendirilmesi önem arz etmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Bu sayede daha küçük yaşlarda, eğitim sürecinin başından itibaren bireyler, çağın gerekli kıldığı yeterliliklerle donanmaya başlamış olacaklardır (Soysal, 2019). 21. yüzyıl, tüm insanlara olumlu ya da olumsuz getirileri ve beklentileri ile derin değişiklikler ortaya koymaktadır. Bu farklılaşmaya uyum sağlamamak pek de mümkün değildir. Bu sebeple tüm dünya, hem bu değişikliklerin ortaya çıkardığı ve çıkarabileceği olumsuzluklara yönelik hazırlıklı olma, hem de tüm bu faktörlerden avantaj sağlayarak toplum için gerekli tedbirleri sağlamak zorundadır (Tutkun, 2010).

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesinin, başarısızlık yaşadıkları durumlara yönelik yaptıkları yüklemelerin araştırılmasının ve 21. yüzyılda gerekli olduğu bilinen becerilere yönelik durumlarının belirlenmesinin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme sürecindeki öğrenmelerine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

21. yüzyıl becerileri ile ilişkili olan üstbilişsel farkındalık, kişinin kendi eylemlerinin sonucunu düşünüp anlamlandırması ile ilişkili olan ve dolayısıyla üstbilişsel farkındalıkla da ilişkilendirilebilecek nedensel yüklemeler arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak oldukça mantıklıdır. Bununla beraber kendisine yönelik farkındalığı düşük olan ya da hiç olmayan bireylerin belirli 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmesi, bu becerilerin özellikleri nedeniyle zor görünüyor ise o halde üstbilişsel farkındalık, nedensel yüklemeler ile 21. yüzyıl beceri düzeylerini ortaya koymak ve bunların kendi aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını sorgulamak önemli hale gelecektir. Bu beceriler temelde ileri düzey düşünme becerileri ile ilgilidir ve insan yaşamında özellikle akıl yürütmenin ve soyut düşünmenin 11-12 yaşlarında gelişmeye başladığı ve 16 yaşında tamamlanması beklendiği bilinmektedir (Selçuk, 2023). Bu

nedenle soyut düşünmenin başladığı ve geliştiği yaş dönemi içerisinde bulunan 8. sınıf öğrencileri ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca soyut düşünme beraberinde akıl yürütmenin başlaması ile birlikte; üstbilişsel farkındalık, nedensel yüklemeler ve 21. yüzyıl becerileri ile ilişkili birçok üst düzey düşünme şekli için de bu yaş döneminin kritik olduğu ifade edilebilir. Piaget'e göre ise üst düzey düşünme biçimleri, bilişsel gelişimin en son basamağı olan soyut işlemler döneminin en önemli niteliklerindendir (Başaran ve Öğretir Özçelik, 2021). Ayrıca öğrenciler Türk eğitim sistemi içerisinde 8. sınıftan sonra LGS, YKS gibi ulusal sınavlara girmektedirler (MEB, 2018; ÖSYM, 2018) ve sınav başarılarında çalışmada konu edinilen değişkenlerin önemli rol oynayabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılacak olursa bu kavramların araştırılmasının, öğrencilerin kendilerine dair daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaları ve hedefler belirlemeleri konusunda destek olacağı düşünülmektedir. Literatürde üstbilişsel farkındalık düzeyi, nedensel yüklemeler ve 21. yüzyıl becerilerinin bir arada araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın, alan yazına katkı sağlayacağı beklenmekte ve ileride yapılacak olan akademik çalışmalarda yol gösterici nitelikte olacağı hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından durumunu incelemek ve düzeyler arası ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu kapsamda veri toplama araçları ile elde edilen veriler cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın problem cümlesi “8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri nasıldır ve demografik değişkenlere göre nasıl farklılaşmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca problem cümlesinde ele alınan problem doğrultusunda oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

1. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri nasıldır?

2. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Okul türü,

d) Okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. 8.sınıf öğrencilerinin nedensel yüklemeleri;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Okul türü,

d) Okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri;

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Okul türü,

d) Okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeyleri arasındaki ilişki,

a) Cinsiyet,

b) Yaş,

c) Okul türü,

d) Okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini yordama düzeyi nedir?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Araştırma 2022-2023 eğitim ğretim yılında Afyonkarahisar il merkezine bağlı resmi ilköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 8.sınıf öğrencileriyle sınırlı olarak yürütülmüştür. Ayrıca bu çalışmanın sınırlılıklarından biri, yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu, sığınmacı ya da mülteci öğrencilere ölçek uygulanamamış olmasıdır. Bu durum, elde edilen bulguların bu ğrenci grubunun deneyimlerini ve görüşlerini tam anlamıyla yansıtamamasına neden olmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, NEDENSEL YÜKLEME VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ KAVRAMLARI

1. ÜSTBİLİŞ KAVRAMI

Dünyada ve sosyal yaşamda meydana gelen değişimler insanlardan beklentileri farklılaştırmış, bireylerin bu değişime adapte olabilmeleri için daha kapsamlı düşünme becerilerinin ortaya konmasını gerekli kılmıştır (Gültekin vd., 2022). 21.yüzyılın hızla değişen ve gelişen dünyasında eğitim kurumları olan okullarda da derin değişiklikler meydana gelmiş, bu kurumlar sadece var olan bilgiyi sunmakla sınırlı olmaktan çıkıp bilgiyi yönetebilen kurumlara dönüşmüştür. Bu değişim beraberinde, öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin hale getirmiş, öğrencinin edindiği bilgiyi düzenleyerek anlamlandırmasına ve yenisini ortaya koymasına olanak sağlamıştır (Baltacı, 2018). Böylece öğrenci, kendi öğrenme süreci hakkında eğitim sürecinde merkezde ve daha aktif şekilde yer almış olacaktır. Özsoy'un (2008) belirttiği gibi öğrencinin kendi öğrenme sürecinde daha aktif ve farkında olması da üstbilis kavramının incelenmesine temel oluşturmuştur. Bu sayede üstbilis kavramı, son zamanlarda eğitim ortamlarında araştırmacılar tarafından üzerinde çalışmalar yapılan bir kavram haline gelmiştir.

Spinoza'nın "Kişi bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir" sözü 1600'lerde felsefe temelli bir söylem olarak yer almış, bu fikrin alanyazında kendine yer bulması 1900'lerin sonlarına yaklaşmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010). Üstbilis alanındaki araştırmalar ise John Flavell ile gündeme gelmeye başlamıştır. Üst bellek üzerine Flavell'in yaptığı araştırma, üst belleğin gelişimsel sürecine dair ilk sonuçların elde edilmesini sağlamış ve devamındaki araştırmalar için kritik soruları gündeme getirmiştir (Weinert, 1987). Bu nedenle çoğu araştırmacı, üstbilis kavramını genellikle John Flavell'e atfeder (Haukas, 2018). Üstbilis kavramının geçmişte birçok araştırmacının ilgi odağı olduğu görülmektedir. Örneğin, çocukların düşünce ve dil gelişimi konusunda araştırmaları ile tanınan Vygotsky'nin de çalışmalarında üstbilise yönelik önemli ifadeler yer almaktadır. Vygotsky öğrencinin kendi düşünme sürecine yönelik bilinçli olduğunda ne şekilde öğrendiğine ilişkin de bir kontrol kazanacağını ifade etmiştir (Vygotsky, 1962). 1970'lerden itibaren ise gelişim psikologları olan Flavell ile başlayan ve Piaget ile devam eden bilim adamları da bu kavrama ilişkin çalışmalarını

yürütmüşlerdir (Schwartz ve Perfect, 2002). Böylelikle üstbilis kavramı üzerine araştırmalar yoğunlaşmış ve zamanla çalışmalar artmaya başlamıştır.

Flavell'in 1976 yılında üstbilise dair ilk araştırmalarının temelinde çocukların bellek gelişimi vardır. Flavell çalışmasında; çocukların kendilerine ait zihinsel süreçlerinin farkında olma ve kontrol becerisinin kazanılma sürecine dair araştırmalarda bulunmuştur (Williams ve Atkins, 2009). Flavell (1979), üstbilis kavramını bireyin zihinsel süreçlerini bilinçli şekilde kontrol edebilmesi şeklinde ifade etmiştir. Flavell'in üstbilise dair çalışmaları, bu kavramın eğitimdeki geniş araştırma yelpazesinde daha fazla yer edinmesine ve daha çok ele alınmasına temel oluşturmuştur (Türk, 2011). Flavell üstbilis; yaşamda mantıklı, akıllıca ve dikkat gerektiren kararları almak için olduğa önemli bir yetenek olduğunu belirtmektedir (Larkin, 2010). Bu alanda çalışmaları olan bilim insanlarından Brown (1987) ise üstbilisi en temel şekilde; bireyin sahip olduğu zihinsel işleyişe dair farkındalığı ve bununla ilgili kontrolü şeklinde tanımlamıştır. Üstbilise dair tanımlar incelendiğinde farkındalık ve kontrol becerisinin tanımlarda vurgulanan ve ortak kavramlar olduğu söylenebilir.

Günümüzde de öğrenenin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği zihinsel işlemleri bilinçli şekilde kontrol edebilmesi üstbilis olarak isimlendirilmektedir (Selçioğlu Demirsöz, 2014). Üstbilis; öğrenenin öğrenme sürecinde kendiyle ilgili bilinçli olması, uygun stratejileri tercih edebilmesi, yanlışlarını fark edip düzenleyebilmesi, tercih ettiği stratejilerin süreçte yardımcı olup olmadığını anlaması ve ihtiyaç duyuyorsa bu stratejileri farklılaştırabilmesi gibi becerilerinin olmasını da gerektirmektedir (zsoy, 2007). Karakelle ve Saraç da (2010) üstbilis kavramını, bireyin zihnindeki düşüncelerini izleyip organize edebilmesi olarak açıklamış aynı zamanda insan zihnini, bilişsel yeteneklerinin farkında olan ve kontrol edebilen bir yapı olarak ele almıştır. Üstbilis kavramı kısaca, insanın içsel düşünce süreçlerinin bilincinde olması ve bu süreçleri yönlendirebilme yeteneğini ifade eder (zsoy, 2007). Yapılan tanımlamalarda üstbilis kavramına dair birbiriyle benzer ve ortak ifadeler olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkıldığında eğitim alanında üstbilis kavramının, özellikle öğrencinin öğrenme sürecine dair farkındalığına ve kontrol becerilerine odaklandığı ifade edilebilir.

Üstbilis kavramı, literatürde çeşitli isimlerle ifade edilmiş; biliş üstü, biliş ötesi gibi ifadeler de kullanılmıştır (Pehlivan, 2012). Fakat üstbilis terimi diğer kullanımlara göre alanyazında kendisine daha çok yer bulmuştur (Yetgin, 2020). Bu çalışmada da

özellikle eğitim alanında daha yaygın kabul görmesi nedeniyle üstbiliş kavramı kullanılacaktır.

1.1. ÜSTBİLİŞİN BİLEŞENLERİ

Üstbiliş, çeşitli bilgi ve süreçleri kapsayan birden çok boyutu olan bir kavramdır. Üstbilişin bu yapısı, bu kavram hakkında çalışmak isteyenlerin bu bilgi ve süreçlerin açıklanmasını ve incelenip sınıflandırılmasını gerekli kılmış aynı zamanda bu yolla çeşitli şemalar ortaya koymalarını sağlamıştır (Boğar, 2018). Araştırmacılar üstbilişin bu bileşenlerini çeşitli çalışmalarında farklı şekillerde ele almışlar ve birbirinden farklı sınıflandırmalar yapmışlardır (Saraç, 2010). Bu nedenle bu çalışmada da çeşitli şekillerde ele alınmış olan üstbiliş kavramının bileşenleri tek bir şema üzerinde ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

Her ne kadar farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmış da olsa, üstbilişin biri oransal olarak daha statik öteki ise süreçlerde daha dinamik görünen iki boyutu vardır. Bu sınıflandırmalar ortak bir şema altında aşağıda gösterilmiştir (Saraç, 2010).

Tablo 1. Üstbilişin Bileşenleri

Araştırmacı	Üstbilişin Bileşenleri
Flavell (1979)	1) üstbilişsel bilgi 2) üstbilişsel deneyim
Brown (1982)	1) bilişin bilgisi 2) bilişin düzenlenmesi
Kluwe (1987)	1) bireyin kendisinin ve başkalarının düşünmesi hakkındaki bilgisi 2) bireyin kendi düşüncesini izlemesi ve düzenlemesi
Jacobs ve Paris (1987) Paris ve Parecki (1993) Winogard ve Paris (1989)	1) özbilgi (self-appraisal) 2) özyönetme (self-management)
Pintrich, Wolters ve Baxter (2000)	1) üstbilişsel bilgi 2) üstbilişsel kararlar ve izleme 3) özdüzenleme ve kontrol
Kuhn (2000)	1) üstbilişsel bilme 2) üst-stratejik bilme
Schneider ve Lockl (2002)	1) bildirimsel üstbiliş 2) işlemsel üstbiliş

Tablo 1 (Devam). Üstbilişin Bileşenleri

Araştırmacı	Üstbilişin Bileşenleri
Hertzog ve Robinson (2005)	1) kişinin kendi bilişlerine ve diğer insanların bilişlerine ilişkin inançları, 2) kişinin bilişsel süreçlere ve mekanizmalara ilişkin bilgisi 3) kişinin kendi bilişsel durum ve ürünlerini izlemesi
Efklides (2006)	1) üstbilişsel bilgi 2) üstbilişsel deneyimler 3) üstbilişsel beceriler

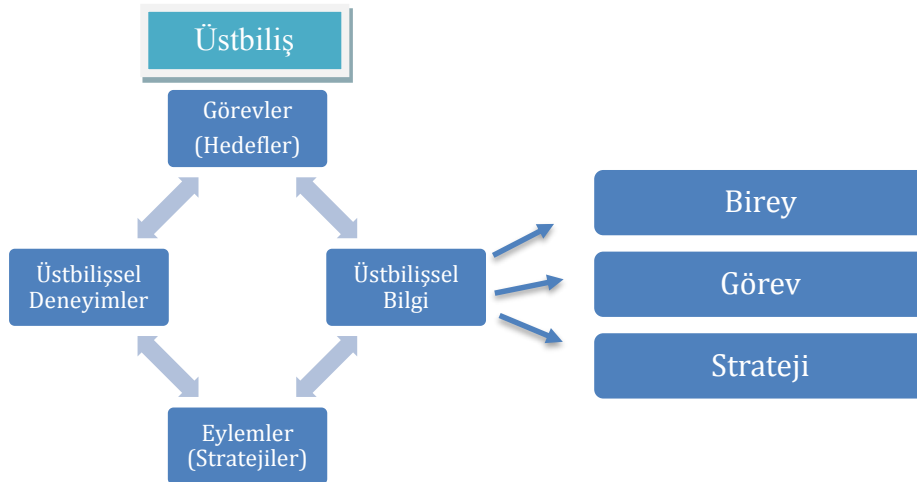
Kaynak: Saraç, 2010: 13.

Flavell (1979) modelinde üstbilişin 4 olgunun etkileşimi ile meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlar; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel yaşantılar (deneyimler), görevler (hedefler) ve eylemlerdir (stratejiler). Brown (1987) ise Flavell'den farklı olarak üstbiliş; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlenme olarak iki kategoride açıklamış ayrıca hem üstbilişsel bilgi için hem de üstbilişsel düzenlenme için üç ayrı sınıflama tanımlamıştır.

1.1.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell (1979) üstbilişin, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, görevler (hedefler) ve eylemler (stratejiler) arasındaki etkileşim beraberinde meydana geldiğini ifade etmektedir. Flavell'a ait üstbiliş modeli aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Flavell'in Üstbiliş Modeli



Kaynak: Flavell, 1979.

1.1.2. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, üstbiliş teriminin tam olarak neyi ifade ettiğini betimlemektedir. Kişinin öğrenmelerinin bilincinde bir şekilde, neyi bildiğinin farkında olmasıdır.

Üstbilişsel bilgi ayrıca kişinin inançlarını da kapsayan bir terimdir (Kuru, 2016). Bilişsel bilgi doğru ya da hatalı olabilir. Bu bilgi, başka bilgi türleri gibi bellekte saklanır ve gerektiğinde hatırlanabilir (Melanlioğlu, 2011). Flavell (1979) üstbilişsel bilginin; bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma bağlı (durumsal) bilgi olarak 3 türü olduğunu belirtmiştir.

Bildirimsel Bilgi: Öğrenme sürecinde bir bireyin, kendine ve süreçteki performansına etki eden etkenlere yönelik bilgisini içerir (Shraw ve Moshman, 1995). Bu nedenle bireyin bir iş ve bu işe dair uygun stratejilere yönelik bilgisini de içerir (Harris vd., 2009). Bu sayede birey, yaşantıları sonucunda elde ettiği bilgiyi yaşamında en uygun şekilde kullanabilecektir. Katrancı, (2012) bildirimsel bilgiye örnek olarak; bir öğrencinin bir parçayı ne kadar zamanda okuyup okumayacağına yönelik bilgisini vermiştir ve deneyim sonucu edinildiğini belirtmiştir.

Yordam Bilgisi: Bir görevin kişi tarafından nasıl ya da ne şekilde yerine getirileceğine yönelik bilgisini içerir (Shraw ve Moshman, 1995). Sahip olunan bildirimsel bilginin kullanılabilmesi ve hedeflerin yerine getirilebilmesi için yordam bilgisine sahip olmak gereklidir (Harris vd., 2009) Öğrencinin, bilmediği bir kelimenin anlamını ne şekilde öğrenebileceğine yönelik bilgisi yordam bilgisine örnektir (Melanlioğlu, 2011). Bir görevi ya da işi en doğru şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması önemli görülen bir bilgi türü olduğu söylenebilir.

Duruma Bağlı (Durumsal) Bilgi: Bu bilgi türü, kişinin bildirimsel bilgi ve yordam bilgisini ne şekilde, nerede ve ne zaman kullanacağına yönelik bilgisini ifade eder (Harris vd., 2009; Melanlioğlu, 2011). Bu bilgi türü bir görevin nasıl yerine getirileceğine dair bilgiyi içerirken aynı zamanda da bireyin bir görevi kendisinin yapıp yapamayacağına yönelik farkındalığını da içerir (Özsoy, 2007). Esasen duruma bağlı bilginin, kişinin bir iş ya da görev hakkında sahip olduğu diğer bilgi türlerine yönelik farkındalığı olduğu söylenebilir.

Flavell (1979) üstbilişsel bilginin, bilişsel girişimlerin sürecinde ve sonucunda bu girişimleri etkileyen değişkenlerin birbiriyle etkileşimleri ile meydana geldiğini ifade etmektedir. Bu değişkenleri ise 3 farklı kategoride ele almaktadır. Bunlar:

1) Birey değişkeni: Bireyin diğer kişiler ve kendi sahip olduğu tabiatına dair fikirlerinin tamamını içermektedir. Bu değişken, kişisel farklılıklar, kişiler arası farklılıklar ve bilişsel genellemeler şeklinde üç farklı alt kategoriye ayrılmaktadır.

- Kişisel Farklılıklar: Bir kişinin zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerine dair sahip olduğu bilgiyi kapsar (Schwartz ve Perfect, 2002). Flavell (1979: 907) çalışmasında bu kategoriyi “birçok şeyi okuyarak değil de işiterek daha iyi anlayabileceğinize dair inancınız” şeklinde bir örnekle açıklamıştır.

- Kişilerarası Farklılıklar: Bireyin diğer insanlara dair inançları ve onlar hakkında sahip olduğu bilgilerin tamamıdır (Flavell, 1979). Kişinin etrafındakilerin zihinsel fonksiyonlarındaki güçlü ve güçsüz kısımlarına dair sahip olduğu bilgilerdir (Katrancı, 2012). Flavell (1979: 907) çalışmasında bu kategoriyi “Arkadaşlarınızdan birinin sosyal açıdan diğerine göre daha duyarlı olduğunu ifade etmeniz” şeklinde bir örnekle açıklamıştır.

- Bilişsel Genellemeler: Bireyin tüm insanlara, yaşananlara ve durumlara dair genellemeleridir (Karaoğlu Yılmaz vd., 2019). Kişinin zihinsel doğrularını, yaşantılarını ile öğrenmesidir. Bunlar bütün insanların kabul ettiği bilişsel niteliklerdir (Katrancı, 2012).

2) Görev Değişkeni: Kişinin, bir görev için ihtiyacı olan bilgiyi farkına varıp bu görev için ne şekilde ele alması gerektiğine dair bilgisidir (Flavell, 1987).

3) Strateji Değişkeni: Bireyin, bir amaç doğrultusunda bilişsel girişimlerde hangi stratejileri kullanacağına ve hangilerinin etkili olacağına dair bilgisidir (Flavell, 1979). Bilişsel stratejiler, kısaca kişiyi bazı bilişsel amaçlara veya alt hedeflerine ulaştırmak içindir (Flavell, 1987).

Tüm bunlardan hareketle; birey, görev ve strateji değişkenlerinin daima birbirleriyle etkileşim içerisinde olması üstbilişsel bilgi için odak noktadır (Flavell, 1987). Bu kavramlar birbiriyle bir bütün halinde üstbilişsel bilginin temelini oluşturmaktadır aynı zamanda kişinin üstbilişsel becerilerine ve bilgiyi işleme süreçlerine etki ederek öğrenme ve performanslarına yönelik kritik bir konumdadırlar.

1.1.3. Üstbilişsel Deneyim

Üstbilişsel deneyimler bireyi, yeni hedefler belirlemeye, öncekileri tekrar gözden geçirmeye ve düzeltmeye veya onlardan vazgeçmeye yönlendirebilirler. Süre bakımından kısa ya da uzun zamanlı, içerik kapsamından ise basit veya daha komplike olabilirler. Flavell bir çalışmasında bazı üstbilişsel deneyimlere bilinç için en kalıcı bilgiler şeklinde tanımlama yapmaktadır. Öğrenenin zorlayıcı bir soruyu çözmek için çabalarken buna benzeyen karşılaştığı başka bir soruyu nasıl çözdüğünü hatırlamasını ve bu şekilde

çözümüne ulaşmasını üstbilişsel deneyime örnek olarak vermiştir (Flavell, 1979). Buradan yola çıkarak; özellikle eğitim ortamlarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencinin yaşantılar oluşturmalarının, daha anlamlı ve etkili öğrenmeler elde etmesi için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel deneyimler benzer bağlamlar ya da aynı türden şartlarda tekrar tekrar deneyimlenebilir. Bu yaşantılar öğrenenlerin ilgi alanlarını ve ilerideki öğrenmelerini de etkileyecektir (Karaoğlu Yılmaz vd, 2019).

1.1.4. Görevler (Hedefler)

Görevler (hedefler), zihinsel bir faaliyetin amaçlarını belirtir (Flavell, 1979). Bir işin gerekliliklerine ya da güçlüğüne yönelik sahip olunan bilgidir (Özsoy, 2007).

1.1.5. Eylemler (Stratejiler)

Eylemler (stratejiler) hedeflere ulaşmak için zihinsel süreçlere veya diğer eylemlere gönderme yapar (Flavell, 1979). Örnek olarak bireyin bir numarayı ezberlemek için kullanılan teknikler verilebilir (Özsoy, 2007).

Özetle Flavell'in modeli, bireylerin zihinsel süreçlerini daha iyi kontrol etmeleri ve hedeflere yönelik etkili stratejiler geliştirmeleri için üstbilişsel süreçleri anlamalarını sağlamaktadır. Bu sayede bireylerin öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmaları beklenmektedir.

1.2. BROWN'UN ÜSTBİLİŞ MODELİ

Brown (1987) ise Flavell'den farklı olarak üstbiliş; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlenme olarak iki kategoride açıklamış ayrıca hem üstbilişsel bilgi için hem de ve üstbilişsel düzenlenme için üç ayrı sınıflama tanımlamıştır.

1.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine ve kullanacakları stratejileri etkin şekilde ele almalarına destek olmaktadır (Karaoğlu Yılmaz vd., 2019). McCormick vd, (2013) bu bilgi türlerini şöyle açıklamıştır:

Bildirimsel bilgi; kişinin kendi bilişsel süreçleri ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini ifade eder. Katrancı (2012) bildirimsel bilgi için kişinin okuma parçasını ortalama ne kadar zamanda okuyabileceğinin farkında olmasıdır örneğini vermiştir.

Yordam bilgisi; öğrenmede kullanılacak stratejilere ve bunların nasıl yürütüleceğine dair bilgiyi ifade eder. Melanlıoğlu (2011) yordam bilgisi için bir görevi yapmak değil o görevin ne şekilde tamamlanacağını farkında olmayı örnek olarak vermiştir.

Durumsal bilgi; uygun stratejilerin ne zaman, ne şekilde ve neden kullanılacağına dair bilgiyi ifade eder. Akademik anlamda başarılı öğrencilerin durumsal bilgisi, strateji seçimlerinde esnek olmalarını ve süreci kolaylaştırmalarını sağlar.

Üstbilişsel bilgi türleri incelendiğinde, üstbilişsel bilginin bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha iyi kontrol etmelerini sağladığı söylenebilir. Bu sayede bireylerin hedeflerine ulaşmalarının da daha kolay olacağı düşünülebilir.

1.2.2. Üstbilişsel Düzenleme

Üstbilişsel düzenleme, kişinin öğrendiklerini düzenlemesine yardımcı olacak bazı bilişsel fonksiyonların kullanılmasıdır (Melanlıoğlu, 2011). Üstbiliş dair süreçlerde gerekli olan bilişsel işlemlerden meydana gelir ve bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için sahip olduğu üstbilişsel bilgileri (bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, durum bilgisi) düzenli şekilde kullanılabilmesidir. Aynı zamanda bilginin değişen koşullara uyum sağlayarak kullanılabilmesine de olanak sağlar (Özsoy, 2008). Kişi, öğrenme sürecini yönetebildiğinde, başlangıçta belirlediği hedefe en doğru yöntemleri kullanarak ve en hızlı şekilde ulaşabilir. Çünkü kişi bu sayede süreci gözlemleyebilecek, analiz edebilecek ve ihtiyaç duyduğunda farklı stratejilerle devam edebilecektir (Katrancı, 2012). Böylece kişi, kendi öğrenmelerine dair daha farkında ve öğrenme sürecinin tamamen içinde olacaktır.

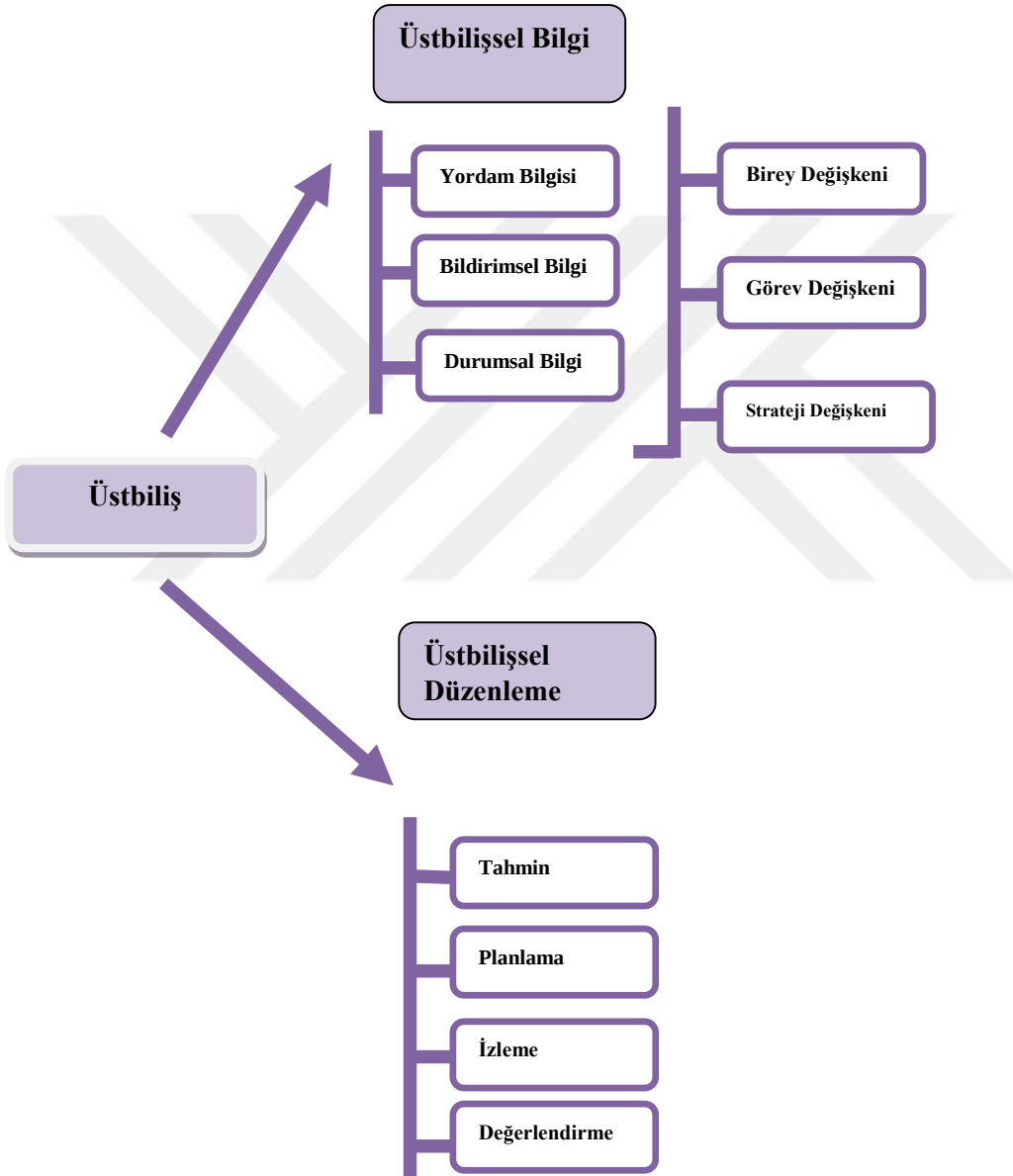
Brown (1987) üstbilişsel düzenlemeyi üç kategoride açıklamaktadır. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirmedir. Schraw ve Moshman (1995) bu üç bileşeni aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Planlama: Süreç boyunca uygun stratejilerin belirlenmesini ve verimliliğe etki eden kaynakların seçilmesini temel alır.

İzleme: Kişinin kavrayışı ve süreçteki performansı ile alakalı çevrimiçi farkındalığı anlamında kullanılmaktadır. Schwartz ve Perfect (2002) üstbilişsel izlemenin, kişinin kendi bilişsel süreçlerini izlemesine, yansıtmasına veya yaşantı sağlamasına imkan tanıdığını belirtmiştir.

Değerlendirme: Değerlendirme, kişinin öğrendiklerinin ve performansının analiz edilmesini ifade eder. Katrancı (2012) kişinin en başta belirlediği hedefe dair durumunu analiz etmesi, stratejilerinin doğru yanlışlığına dair incelemelerde bulunmasını örnek olarak vermiştir. Değerlendirme aşaması, verimli ve devamlı öğrenme için kritik bir aşamadır. Özsoy (2007) tarafından üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme bileşenleri temel alınarak üstbiliş kavramı şekil 2’deki şemayla özetlemiştir.

Şekil 2. Üstbiliş



Kaynak: Özsoy, 2007: 717.

Bireyin şimdiye dek açıklanan bilişin bilgisine ve bilişin düzenlenmesi yeteneğine sahip olması onun öğrenme sürecine dair farkındalığını da artıracaktır. Kısaca bu farkındalık, öğrenenin kendi öğrenme süreçlerini izleyebilen, düzenleyebilen ve stratejilerini inceleyebilen bir kişi yapacaktır (Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Üstbiliş dair

açıklanan tüm kavramların, temelde bir farkındalığı gerektirdiği açıkça görülmektedir. Farkındalık, üstbilişsel süreçlerin etkili bir şekilde düzenlenebilmesi ve geliştirilmesi için oldukça önemli bir kavramdır. Bu nedenle üstbiliş hakkında çalışılırken üstbilişsel farkındalık kavramının incelenmesi oldukça önemlidir.

1.3. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK KAVRAMI

Üstbiliş bir görevi yerine getirme sırasında kullanılan bütün bilişsel faaliyetlere dair kişinin farkındalığını temele alır (Alemdar, 2009). Üstbilişsel farkındalık ise bireyin düşünme, öğrenme süreçleri ve bunların sonuçlarına dair kendini izlemesini ve öz kontrolünü destekler (Hartman, 1998). Bireyin öğrenme sürecini izleyerek, hangi durumda ve zamanda farklı bir strateji belirleyeceğini fark etmesi ve kendisini değerlendirebilmesini de sağlar (McCormick vd, 2013). Kişinin öğrenme stratejilerine ve yaptıklarına dair farkındalığının yanı sıra öğrenme sürecinde neler yapması gerektiğine yönelik de farkında olmasıyla ilgilidir (Wilson, 1999). Üstbilişsel farkındalığın kişinin, neyi ne şekilde öğreneceğinin bilincinde olma, düşünmeye dair bir düzen oluşturma ve nihayetinde öğrenmeyi öğrenme kabiliyeti temelinde olduğu belirtilmelidir (Çakıroğlu, 2004). Alemdar (2009), üstbilişsel farkındalık için öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşamasında bulunduğuna, konuya ne kadar hakim olduğuna, hangi stratejileri ne için seçtiğine ve kendi öğrenme sürecine dair sahip olduğu tüm her şeydir demiştir. Üstbilişsel farkındalık terimi, kişinin bilinçli davranışlarını, kendini izleme, değerlendirme, öğrenme sürecini düzenleme ve bu süreci izleme kavramlarını temele almaktadır. Kişi öğrenmelerinin ve stratejilerin bilincindedir (Selçioğlu Demirsöz, 2014). Tüm bu tanımlara bakıldığında üstbilişsel farkındalık kavramının, kişinin öğrenme sürecinin tüm aşamalarında var olan bilişsel aktivitelerini kapsadığı ifade edilebilir.

Üstbilişsel farkındalık çoğunlukla üstbilişsel bilginin hangi zamanda ve ne şekilde kullanılacağına dair bilgiyi belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. Psikoloji ve sosyal bilimlerin farklı alanlarından araştırmacılar bu ifadeleri daha çeşitli kullanabilir fakat üstbilişin kişinin kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi ve akademik başarısı için oldukça önemli olduğu konusunda sürekli artan bir ortak görüş söz konusudur (Larkin, 2010: 155). Üstbiliş hem sosyal yaşamda hem de eğitim kurumlarında öğrenme için oldukça önemli bir kavramdır. Bu nedenle bağımsız düşünebilen ve özgüveni yüksek öğrenciler yetiştirebilmek amacıyla çocuklara, üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeleri için eğitim ortamlarında fırsatlar sunulması önemli görülmektedir. Bu anlamda üstbilişsel gelişimin çocuklukta başladığını ve hayat boyu devam edecek bir süreç olduğunu tekrar

belirtmek gerekirse peşinden gitmeye değer bir arayış olduğunu ifade etmek gerekmektedir (Larkin, 2010). Schunk ve Zimmerman da (2013) çocukların üstbilişsel farkındalığının aşamalı şekilde zamanla geliştiğini ifade etmiştir. Bu nedenle üstbilişsel farkındalığı teşvik eden ortamların geliştirilmesi oldukça önemlidir (Schraw, 1998). Üstbilişsel farkındalık öğrencilerin tüm hayatlarında gerek duyacakları bir beceri olmasının yanı sıra 21. yüzyılda insanlardan sahip olması beklenen temel yeterliliklerden biridir (Olukçu ve Yıldız, 2022). Böylelikle 21. yüzyılda üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler yetiştirmek için öncelikle buna fırsat sağlayacak ortamların oluşturulması önemli görülmektedir. Bunun da temelde öğrenmenin resmiyette başladığı ilk basamak olan eğitim kurumlarında sağlanması gerekmektedir.

Üstbilişi teşvik etmek ise, öğrenciler arasında üstbilişin var olduğuna, bilişten farklı olduğuna ve akademik başarıya önemli bir etkisi olduğuna yönelik bir farkındalık oluşturmakla başlayacaktır. Sonraki aşama ise, ihtiyaç duyacağı stratejiler konusunda farkındalık yaratmak ve en kritiği, öğrenenlerden bu stratejileri hangi durumlarda ve ne şekilde kullanacakları konusunda zihinlerinde bilgi oluşturmalarına destek olmaktır. Özellikle direkt strateji değil de bu stratejiyi nasıl geliştireceğini öğrenen bir öğrenci bu esneklikten faydalanacak, daha sonraki öğrenmelerini planlayabilecek, düzenleyebilecek ve doğru şekilde değerlendirebilecektir (Schraw, 1998). Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek ve analiz edebilecek, gerekli olduğunda transfer edebilecektir.

2. YÜKLEME KURAMI

İnsanların davranışlarının sebeplerini gözden geçirmeleri ve incelemeleri derin ve kapsamlı bir felsefi geçmişe sahiptir (Hewstone, 1983). İnsanlar karşılaştıkları durumlar ve davranışlara dair bilişsel birtakım yüklemelerde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu yüklemeler, kişilerin ilerideki davranış ve düşüncelerine de etki etmektedir (Şimşek, 2015). Kısaca yükleme, kişilerin düşünme süreçleri ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yüklemenin kişilerin hayatlarında karşılaştıkları durumların ya da davranışların nedenlerini ne şekilde belirledikleri ile ilgili olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesi olduğu söylenebilir (Koçyiğit, 2011).

Nedensel yüklemelere dair incelemeler yaparak kuramsallaştıran ilk kişinin Fritz Heider olduğu söylenebilir. Bütün bireylerde bu nedenselliğin temelinde iki önemli ihtiyacın giderilme gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Bunlar; dünyaya dair kararlı bir

anlayış inşa etmek ve çevresini kontrol edebilmektir (Taylor vd., 2006). İnsanlar; yaşantılarının kaynaklarını, nereden ve ne şekilde meydana geldiklerini anlama arzusu içindedir. Bu sadece yalın bir merak değil, aynı zamanda bu tür atıflar; hem bireyin kendi deneyimlerine dair farkındalık kazanmasına, hem kendisi ve çevresindekilerle ilgili durumlara yönelik tahminde bulunmasına, bunları kontrol etmesine imkan tanır (Heider, 1964). Heider nedensel soruların insanların çevreyi anlamlandırmaya ve kontrol etmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedensel atıfların kişinin duygulanımını ve çevresindekilere tepkilerini belirlerken ilerideki davranışlarını da etkilediğini belirtmiştir (Taylor vd., 2006). Buradan yola çıkılarak bu sürecin, bireylerin içinde bulundukları çevreyi önceden kestirilebilir bir hale getirmelerine destek olduğu söylenebilir. Ayrıca insanlar, karşılaştıkları olayların nedenlerini anlamaya çalışarak bu yaşananların kendi üzerlerindeki etkisini de anlamlandırmaya çalışmaktadırlar.

İnsanların hem kendi hem de diğerlerinin eylemlerini yorumlama şekilleri önemli bir araştırma konusu olmuştur (Sevim, 1993). 1950’li yıllardan itibaren çalışma odağı özellikle insan olan; psikoloji, sosyoloji, ve özellikle sosyal psikolojinin ilgi odağı olan bu nedensellik durumu yükleme ya da atıf kuramı olarak isimlendirilmektedir (Şimşek, 2015). Heider’in 1958 yılında çıkardığı kitabında ele aldığı noktalar ve fikirleri yükleme kuramının çerçevesinin çizilmesinde temel oluşturmuştur. Heider (1958)’a göre bütün insanlar hem kendi davranışlarının hem de diğerlerinin davranışlarının sebebine dair açıklamalar yapma ihtiyacı duymaktadırlar. Böylece daha bireyler yaşadıkları dünyayı kendileri için daha kontrol edilebilir bir şekle getirirler (Akt. Piri ve Kabakçı, 2007; 3).

Heider’in fikirleri sonraları Jones ve Davis, Kelley ve Weiner gibi kuramcılar tarafından incelenmiş ve düzenlenmiştir (Sevim, 1993). Yükleme kuramı insanların durumları ve yaşanan olayların nedenini ne şekilde ve nasıl açıkladıklarını inceler (Hewstone, 1983). Woolfolk (1993) yükleme kavramını kısaca; davranışın nedenlerine ilişkin açıklamalar olarak ifade etmiştir.

Yükleme kuramı, insanların hayatta niçin başarılı olmak istediği, bu isteğin miktarının kişinin başarıya dair motivasyonunu ve bu yönde davranışlarına ne şekilde etki ettiği gibi soruların yanıtlarına cevap arar (Koçyiğit, 2011). Öğrenciler de kendilerine başarısızlık yaşadıkları durumlara dair sorular sorabilir ve bunun nedenlerini ise çok çeşitli faktörlerle açıklayabilirler (Yapıcı ve Yapıcı, 2017). Öğrencilerin başarısızlık yaşadıkları durumları anlamlandırma ve bu durumları çeşitli sebeplerle ilişkilendirme şekilleri de bu çalışmanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

Yükleme kuramının eğitim ortamlarında araştırılmasının önünü açan en önemli kuramcının ise Weiner olduğu söylenebilir (Yapıcı ve Yapıcı, 2017). Weiner (1979) öğrencilerin başarı ve başarısızlığa dair nedensel atıflarını temel alan bir teori ortaya atmıştır ve nedensellik odağını 3 farklı boyut ile ifade etmiştir, bunlar: istikrar, nedensellik odağı ve kontroldür. Woolfolk, (1993) kısaca bu boyutları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Nedensellik Odağı: İçsel odak ve dışsal odak olmak üzeri incelenir.

İstikrar: Nedenin kararlı veya kararsız oluşudur.

Sorumluluk: Kontrol edilebilen veya kontrol edilemeyen boyuttur

Yukarıda ifade edilen tüm boyutlar, çeşitli duygulanım ve davranışlarla ilgilidir (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012).

2.1. NEDENSELLİK ODAĞI

Rotter (1966) kişinin sonuca dair etkisini kişinin kontrol odağı olarak isimlendirmiştir. Rotter'a göre, kişinin kontrol odağı içsel ya da dışsal olabilir. İnsanlar yaşadıkları olayların sonucunda sorumluluk alma konusunda çeşitli tavırlar sergilemektedir. Kişiler eylemlerinin sonuçlarını şans, kismet ya da diğer koşullara bağlı olarak ifade ettiklerinde dış kontrol odağı, eylemlerinin sonuçlarını kendi davranışlarına ya da kişilik özelliklerine bağlı olarak ifade ettiklerinde ise içsel kontrol odağına sahip oldukları ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle elde edilen sonuç, bireyin eylemlerinden bağımsız ise dışsal kontrol odağından, sonuç kişinin eylemleriyle alakalıysa içsel kontrol odağından söz edilebilir (Rotter, 1966). Dolayısıyla içsel odağın bireyin daha çok kendisine yönelik dışsal odağın ise içinde bulunduğu çevreye dair yüklemeler olduğu da ifade edilebilir (Yapıcı ve Koçyiğit, 2012). Kontrol odağının, bireylerin başarısızlık ve başarıyı ne şekilde değerlendirdiğini ve bunun da davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencinin bir dersten aldığı yüksek bir puanı verimli çalışmasına, aldığı düşük bir puanı da bu alanda kendisini yeteneksiz olarak görmesine bağlaması içsel odağa örnek olarak verilebilir. Bunun yanında bursluluk sınavına giren bir öğrencinin, başarısını şans faktörüne bağlaması ya da sıra arkadaşının kendisine kızgın bir ifadeyle bakışını kendisiyle ilgili bir şey düşünmeden direkt arkadaşının kötü bir yaşantı geçirmiş olabileceğine bağlaması da dışsal odağa örnektir (Sart, 2016).

Rotter (1966) araştırmasının sonucunda içsel kontrol odağına sahip olan bireylerin dışsal kontrol odağına sahip bireylere göre;

1) Tekrar karşılaştığı benzer durumlarda var olan yaşantılarından daha kolay faydalanabilirler,

2) İçinde bulunduğu durumu dönüştürmek için sorumluluk alabilme ihtimalleri daha fazladır,

3) Hedeflediği sonucu elde etmeyi önemserler,

4) Çevredeki manipülatif davranışlara karşı dayanıklıdırlar sonucuna ulaştığını belirtmiştir.

2.2. NEDENSEL İSTİKRAR

Nedensel istikrar, bir eylemin sonuçlarının geçici ya da sürekli olduğuna ilişkin önemli bir kavramdır (Borkowski, 2005). Nedensel istikrarın bireylerin duygulanımı üzerinde oldukça önemli görünen bir etkisi vardır. Özellikle kişinin ilerideki başarı durumuna dair beklentilerini ve bunun yönünü etkilediği söylenebilir (Weiner, 1986). Mowrer (1960) buna dair iki farklı duygu üzerinde durmuştur, bunlar umut ve korkudur. Yükleme kuramına dair bir tanımlama yapılacak olursa umut, başarı durumunda ve istikrarlı bir sebebe yükleme yapıldığında hissedilen duyguyken, korku ise başarısızlık durumunda istikrarlı bir sebebe yükleme yapıldığında ortaya çıkan bir duygudur (Mowrer, 1960). Kısaca nedenin istikrarlı olduğu düşünülüyorsa buna yapılan atıflar daha kalıcı duygular yaşanmasına neden olabilirken, nedenin değişebilir görüldüğü durumlarda yapılan atıflar kısmen geçici bir duygulanıma neden olabilmektedir. Örnek olarak; başarısızlığına yönelik nedenin sürekli olmadığını düşünen bir öğrencinin duygusu daha geçici olabileceken bu nedenin devamlı olduğunu düşünen öğrencinin ise hissettiği duygu daha kalıcı olabilecektir.

2.3. NEDENSEL KONTROL

Nedensel kontrol, bireyin bir duruma dair yaşananlar üzerinde kontrol gücüne sahip olup olmadığına dair değerlendirmesidir (Borkowski, 2005). Kişinin kontrol edebildiği ya da edemediği sebepleri ortaya koyan bir kavramdır. Örneğin öğrencinin bir duruma dair çabası kontrolünde olan bir nedendir ancak bir sınavda soruların zor olması ya da şans durumu kişinin kontrolünde değildir (Weiner, 1985). Ya da başarısızlığın bir nedeni olarak gayretsizlik kontrol edilebilir bir nedenken başarısızlığının bir nedeni

olarak o alanda düşük yetenek kontrol edilemez olarak yorumlanmaktadır (Weiner, 1986). Kontrol edilebilen ve edilemeyen sebeplerin, kişilerin yaşananlara yönelik değerlendirmelerinde önemli olduğu söylenebilir.

Özetle; bireyler öncelikle başarılı veya başarısız olduklarında bunu içsel ya da dışsal faktörler ile açıklarlar, yani kendilerinden kaynaklanan ya da çevresel etmenlerin sebep olduğu faktörlere yükleme yaparlar. İkinci olarak, başarı ve başarısızlık yaşadıkları durumlarda sebepler istikrarlı veya istikrarsız olabilir. Eğer bireyler nedenlerin istikrarlı olduğunu düşünüyor ve ifade ediyorsa o halde performanslarının bir sonrakinde de buna benzer olacağını düşünebilirler. Eğer istikrarsız olduğunu ifade ediyorsa, bu sebeplerin farklılaşabileceği ve ileride sonucun değişebileceğine inanırlar. Son olarak bireyler, başarı veya başarısızlığın sebeplerinin kontrol edilebilir ya da kontrol edilemez olduğunu ifade ederler. Sebepler kontrol edilebilir olarak görülüyorsa, kişiler bu sebepleri değiştirebileceklerini düşünüyor, ancak kontrol edilemez olduğunu düşünüyorlarsa, bu sebeplerin değiştirilmesinin zor olduğunu ifade etmektedirler (Mkumbo ve Amani, 2012). Tüm bu faktörlerin, kişilerin motivasyonlarını ve davranışlarını daha etkili ve doğru şekilde düzenlemeleri konusunda önemli olduğu söylenebilir.

İnsanlar, başarı durumlarının sebeplerine ilişkin çeşitli açıklamalar ve değerlendirmelerde bulunarak yüklemeler yaparlar. Yapılan bu yüklemeler ise insanların duygulanımına etki eder (Koçyiğit, 2011). Weiner (1985) nedenselliğin yukarıda ele alınan üç boyutu için bireyin; suçlu hissetme, umutlu olma, utanma, öfke vb. çeşitli duygularına etki ettiğini ifade etmiştir. Örneğin kontrol boyutu için, kontrol edebildiğini düşündüğü ve buna bağlı olarak elde ettiği başarı karşısında kendisiyle gurur duyan birey başarısızlık durumunda ise suçlu hissedebilir. Odak boyutu için bakılacak olursa; kişi yaşadığı başarısızlığı kontrol edemediğine inandığı dışsal bir faktör ile ilişkilendirirse yoğun şekilde öfke hisseder. Ancak hem içsel hem de kontrol edemediği bir sebep sonucu başarısızlık yaşadıysa bu kez kişinin kendisini umutsuz hissetmesi olasıdır. Sonuç olarak insanların başarı ya da başarısızlık durumları karşısında buna neden olan faktörleri bu üç boyuta göre analiz etmesi, gelecekteki performanslarına da etki etmektedir.

Duyguların yükleme kuramındaki yerine dair Weiner (1980) çalışmasında:

- Yaptığımız yüklemeler kendimiz ve başkaları hakkında ne hissettiğimizi etkiler.
- Yüklemeler duyguların ve davranışlarımızın güdüleyici bileşenleridir.

- Duygular bireylere kendilerine yönelik ipuçları olarak rol oynar, ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilerin sınavlar sonucunda bazı duygusal tepkileri belirlemektedir, kişi istediği noktaya ulaştığında mutlu, ulaşmadığında ise kendini üzgün hissedebilir. Öğrenci bu sonuçla birlikte kendisine neden böyle olduğunu sormaktadır. Kişiler her elde ettiği sonuçtan ziyade daha çok beklemediği ve istemediği şekilde sonuçlanan durumların sonunda bu soruyu kendisine yöneltmektedir. Bu nedenle öğrenci başarı durumunda değil başarısızlık karşısında bu soruları kendine yöneltecektir ve cevap aramaya başlayacaktır (Weiner, 1986). Bu soruya vereceği yanıtlar öğrencinin, önceki başarı ve başarısızlık durumlarından, toplumsal beklentilerden, çevresindekilerin sonuçlarından vb. birden fazla durumdan etkilenecektir. Örneğin öğrenci sürekli başarısızlık yaşıyorsa ya da çevresindeki herkesin başarılı olduğu durumlarda başarısız oluyorsa bu kez bu durumu kendi performansına bağlayabilir (Weiner, 2000).

Nedensel yüklemeler, başarıya dair etkinliklerde hissedilen duyguları etkilediğinden, bireyin başarı ya da başarısızlık durumunu incelerken nedensel yüklemeleri, başarılı olma gayreti üzerinde kritik bir etki oluşturmaktadır. Kişinin başarıya dair çabası kısmen de olsa başarısızlık karşısındaki bu nedensel atıflarıyla ilgilidir (Weiner, 1972). Bu nedenle nedensel yükleme kavramının; başarıyla ilişkisi önemli görülen, bireyin nasıl öğrendiğinin farkında olması anlamına gelen üstbilgi kavramı ile de ilişkili olması gerektiği düşünülebilir.

3. 21. YÜZYIL BECERİLERİ

Toplumların meydana gelmesinden bugüne kadar yaşanan değişimler sonucunda insanlar çeşitli toplumsal sistemleri deneyimlemiştir. İlkel toplum, tarım, sanayi ve nihayetinde bugün bilgi toplumu kendi içerisinde farklı düzen içeren özelliklere sahiptir. 21. yüzyılda bilgi toplumunu diğer toplumsal sistemlerden farklı yapan en belirgin özelliği ise yapısında bilginin hakim olmasıdır (Arklan ve Taşdemir, 2008). Bilgi, 21. yüzyılda tüm süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır.

Sanayi devrimi ile birlikte sanayi toplumuna geçilmiş, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise bilgi toplumu kavramı belirmiştir. Teknolojinin neredeyse yaşamın tamamında yaygınlaşması ile yaşanan bilimsel gelişmeler ise buna temel oluşturmuştur. (Arklan ve Taşdemir, 2008). Günümüzde, bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan bu gelişmeler, insanların sosyal hayatlarında karşılaştıkları problemleri ve sorumluluklarını

devamlı olarak artırmakta ve değiştirmektedir. Bunun en temel sebeplerinden biri, insanların içerisinde bulundukları koşullara en yüksek düzeyde adapte olabilmek ihtiyaçlarıdır. Aynı zamanda bu adapte olabilmek ihtiyaı, değişim içinde etkin bir birey olması beklenen insanın içerisinde bulunduğu eğitim sürecine de etki etmektedir (Yaşar, 2021). Eğitim sürecindeki bu değişim, bilgi toplumunun etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Dünyada yaşanan gelişmeler, birçok alana etki ederken eğitim de bu değişimleri karşılayabilmek için sürekli bir değişim ve arayış içindedir. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren her yeni gelişme, eğitim anlayışını yeniden şekillendirmiş, eğitime yeni bir bakış açısı getirmiştir. İlk dönemlerden bu yana insanlık tarihinde süregelen bu ilerleme, insanların yaşamları ve gereksinim duydukları bilgilerle birlikte dönüşmektedir (Deniz ve Büyükalan Filiz, 2022). Bireylerin daha küçük yaşlardan itibaren bu bilgiyi hayatlarına aktarabilmeleri ve bu sayede sosyal hayatta var olabilmeleri, etkili kararlar verebilmeleri, hayatlarını devam ettirebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları önemlidir (ifti vd., 2021). Bu becerilerin, bilgi toplumunun gerekliliklerine adapte olmayı ve sürekli değişen dünya koşullarında başarılı olmayı temele aldığı söylenebilir.

Eğitimin ana unsurları olan öğrenciler ve öğretmenler de bu dönüşümün içinde önemli ve kritik bir konumdadır. Bu değişimler bireylerin çok yönlü yeteneklere sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu sebeple günümüzde eğitim sistemi, temelde yaşam boyu ihtiyaç duyulacak becerilerin geliştirilmesini temel almaya başlamıştır (Dilekçi, 2021). Sürekli gelişen ve dönüşen bu yüzyıla ayak uydurmak için gereklilik hline gelen bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmektedir (Murat, 2018). 21. yüzyıl becerileri bireylere yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri kazandırmayı hedeflerken eğitim sistemi içerisinde de bu değişimin izleri görülmektedir.

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları, sadece eğitim ortamlarında değil, bunun yanında ileride bir iş sahibi olacaklarında işverenlerin aradığı özelliklere de sahip olacakları için önemli ve gereklidir. İşverenlerin günümüz dünyasında aradığı özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Stanley, 2016):

- Bilgiyi analiz etme becerisi
- Meraklı olmak ve hayal gücü
- Sorumluluk alabilme ve girişimci olma
- Adapte olabilirlik

- Etkili iletişim
- Eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerisi
- Ağlar arasında iş birliği yapabilme becerisi

Bu nedenle okulların bu becerilerin öğretilerebileceği ve geliştirilebileceği 21. yüzyıl okulu olarak hazırlanması önemlidir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olması sadece temel konuları öğrenmeleri ve 21. yüzyıl becerilerini kapsamakla kalmaz, bunun yanında öğrencilere gerçek hayatta kendilerine yararı olacak yaşam ve kariyer becerilerini de öğretir (Stanley, 2016). Böylelikle bireyin; iş hayatında işverenlerin çalışanlarından sahip olmalarını beklediği yeterliliklere sahip olacağı, iş yaşamında kendisine daha kolay yer edinebileceği ve kariyer yolculuğunda kendisini geliştirebileceği söylenebilir. Bu dönüşüm eşliğinde dünyadaki birçok kurum ve kuruluş, 21.yüzyıl için gerekli olan yeterlilikleri tespit etmek adına yoğun bir araştırma içindedir. Başarılı olmayı temele alan bu beceriler 21.yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmiş ve farklı sınıflamalar yapılmıştır (Karakaş, 2015). Özetle, eğitim ortamlarında bu becerilerin erken yaşlardan itibaren edinilebilmesi için öğrenme süreçleri 21. yüzyıl becerilerine uygun hale getirilmelidir. Bu beceriler, çeşitli şekillerde sınıflandırılmış ve özellikle eğitim sistemlerinde temel alınmıştır. 21. yüzyıl becerilerine yönelik ne şekilde uygulama yapılacağı ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceği ile alakalı olarak 2000’lerde birden çok çalışma yapılmıştır (Yeniay Üsküplü, 2019).

3.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ GELİŞTİRİLEN MODEL VE ÇERÇEVELER

Yaşamın varoluşundan itibaren insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için bazı yeteneklere sahip olmalarının önemi farkına varılmıştır. Özellikle son zamanlarda, dünyanın her yerinde birbirinden farklı kuruluşlar, 21. yüzyılın güçlüklerini anlamak ve değerlendirmek için gerekli olan çerçeveleri ve ana hatları belli olan kabiliyetleri ileri sürmüşlerdir (21st Century Skills, 2013). Böylelikle birbirinden farklı ve 21. yüzyılda önemli olduğu görülen çeşitli beceriler tanımlanmıştır.

21. yüzyıl için Eğitim Uluslararası Komisyonu tarafından hazırlanan Delors Raporu, 21. yüzyılda gerek duyulacak becerileri tanımlayan ve açıklayan ilk çerçevelerden birini ortaya koymuştur. Delors Raporu’nda yer alan bu çerçevenin hala geçerliliği devam etmektedir. Ancak sürekli olarak yaşanan değişimler, şüphesiz bu tanımların yenilenmesini ve genişletilmesi de zorunlu kılmaktadır (Scott, 2015). Bu

sebeple 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan araştırmalar ve yürütülen çalışmalar devam etmektedir.

Wagner (2008) de bazı yetkinlikler belirlemiştir. İş dünyası, birtakım kuruluşlar ve eğitim ortamlarındaki eğitim liderleriyle bulunduğu ortamlarda yaptığı görüşmelerin ardından bunları temele alarak, öğrencilerin 21. yüzyılda hayata ve kariyerlerine hazır olabilmeleri için aşağıda listelenen yedi beceriye gerek duyduklarını belirtmiştir:

- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İşbirliği ve liderlik
- Kıvrak zeka ve adapte olabilirlik
- İnisiyatif ve girişimcilik
- Etkili sözlü ve yazılı iletişim
- Bilgiye erişme ve analiz etme
- Merak ve hayal gücü

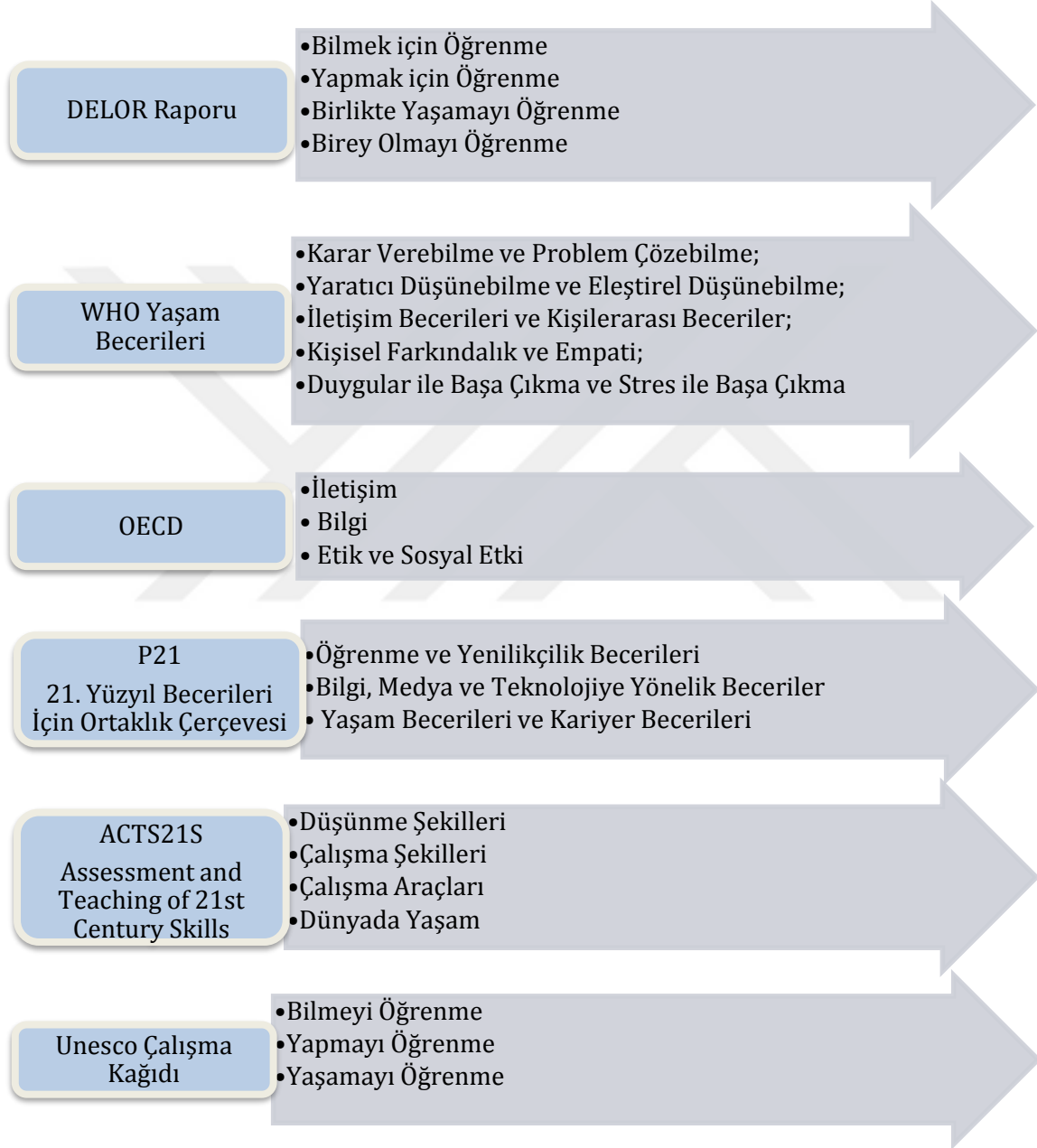
Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC), gençler için 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesinin acil bir uluslararası mesele olarak ifade etmiştir. Bu beceriler, bu yüzyılda iş ortamlarında mücadeleci davranabilmek, zorlaşan yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek ve toplum içerisinde uygun şekilde var olabilmek, sürekli gelişen teknolojileri anlayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler olarak tanımlanmıştır (21st Century Skills, 2013). Bu tanımdan yola çıkarak 21. yüzyılda toplum içindeki her bireyin, yaşamda kendisine yer bulabilmesi için bu yeterliliklere sahip olması gerektiği söylenebilir.

21. yüzyıla dair yetkinlikleri tanımlayan bir diğer kuruluş ise OECD'dir. Ülkemizin de içinde bulunduğu OECD üç senede bir tekrarlanan ve uluslararası düzeyde değerlendirmelere imkan sağlayan PISA'yı (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) organize eden kuruluştur (Anagün, 2011). Bu kapsamda OECD tarafından oluşturulan çerçeve de eğitim açısından önemlidir diyebiliriz (Orhan Göksün, 2016).

Assesment of Teaching 21. Century Skills (ATCS), 21. yüzyıl becerilerini firmaların ve Melbourne Üniversitesi'nin katılımı ile ortaya konulan rapor 2009 senesinde Londra'da bildirilmiştir. ATCS kapsamında 21. yüzyıl becerileri; düşünme biçimleri, çalışma biçimleri, çalışma araçları ve dünyada yaşam şeklinde açıklanmıştır.

Ayrıca bu çerçevede düşünme yöntemleri içerisinde üstbiliş de yer almıştır (ATCS, 2010). Şekil 3'te farklı kurum ve kuruluşlar tarafından 21. yüzyıl becerilerine ilişkin sunulan çerçeveler incelenmiştir. Bu kısımda 21. yüzyıl becerilerine yönelik çeşitli bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Şekil 3. 21.Yüzyıl Becerilerinin Temel Çerçeveleri



Kaynak: 21st Century Skills, 2013: 15.

Tüm bu sınıflandırmalar özetlenecek olursa; UNESCO tarafından hazırlanan Delors Raporu, eğitim ortamlarında “bilme, yapma, birlikte yaşama ve olma” olmak üzere dört temel öğrenme türü üzerinde durmaktadır. Wagner'e ait sınıflama, başarı için eğitim sisteminde ihtiyaç duyulacak yeni becerilere sınıflandırmasında yer vermiştir. APEC

tarafından yayınlanan 21. yüzyıl becerileri raporu, Asya-Pasifik bölgesindeki eğitime yönelik uygulamalar için bir çerçeve olması amacıyla hazırlanmıştır. WHO Yaşam Beceri Raporu ise Dünya Sağlık Örgütü tarafından hazırlanmış ve eğitim ortamlarında öğretilmesi önemli görülen yaşam becerilerini tanımlamaktadır. OECD'nin sınıflaması ise, gelecekte gerek duyulacak eğitim ihtiyaçlarını tanımlamaktadır. ACTS21S, 21. yüzyılda eğitim ortamlarında ve iş dünyasında başarılı olmak için önemli görülen becerilerden oluşmaktadır. UNESCO'nun çalışma kağıdında yer alan sınıflama ise, eğitimde sürdürülebilir bir ortamı ve yaşam becerilerini önemsemektedir. Bu çalışmada ise 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık Çerçevesi (P21) ve sınıflandırması esas alınarak ayrıntılı şekilde incelenmiştir.

3.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık Çerçevesi (P21)

P21, 21. yüzyılda öğrenme süreçlerine dair detaylı bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Erdem, 2019). 21. yüzyıl becerilerinin öğretimle bütünleşmesini sağlayabilmek adına 21. Yüzyıl Öğrenimi Ortaklığı (P21) bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu çerçeve, öğrencilerin iş hayatında ve yaşamda başarılı bireyler olabilmeleri adına sahip olmaları gerekenleri tanımlamıştır. Bu kapsamda, öğrenciler problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği gibi bu yüzyılda başarı için ihtiyaçları olacak becerileri de edinmelidir. Bir eğitim kurumu bu çerçeveyi öğretime dair ihtiyaç duyulan sistemlerle ile yapılandırıldığında, öğrenciler öğrenme sürecinin daha çok içinde bulunacak ve böylece bugünün mevcut şartlarına hazır olacaklardır (P21, 2019a). P21 kapsamında 21. yüzyıla ait bileşenler şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4. 21. Yüzyıl Becerileri P21 Çerçevesi



Kaynak: P21, 2019a: 2.

Şekil 4'te yer alan çerçeve, geleneksel derslere; küresel farkındalık, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, toplumsal okuryazarlık gibi çağımızın kritik konularıyla alakalı disiplinler arası 21. yüzyıl temalarını eklemiştir (Trilling ve Fadel, 2009). Kısacası bireylerin, bugünün dünyasında ihtiyaç duyacakları beceriler bu çerçevede yer almıştır.

Çerçeve incelendiğinde becerilerin; yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç temel başlık ile gösterildiği aynı zamanda tüm bu becerilerin birbiriyle entegre şekilde bir araya geldiği görülmektedir. Bunun yanında her beceri ayrı alt becerilerden oluşmaktadır (Soysal, 2019). Buradan yola çıkarak çerçeve kapsamında ifade edilen becerilerin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

3.1.1.1. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Çağımızın çalışma ve yaşam koşulları, düşünme becerileri ve bilgiden daha fazlasına ihtiyaç duymaktadır. Karmaşık yaşam ve iş koşulları, öğrencilerin gerekli yaşam ve kariyer becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri kendi içerisinde; adapte olabilirlik ve esneklik, girişkenlik ve kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, sorumluluk ve liderlik alt alanlarına ayrılmaktadır (P21, 2019a). Bireylerin özellikle iş yaşamlarında ve kariyer yolculuklarında yukarıda belirtilen becerilere sahip olmaları önemli görülmektedir.

Bunun için de temelde, yani erken yaşta okul yaşantılarında bu yeterliliklere dair farkındalık oluşturmaları gerekmekte ve bu becerileri geliştirmeleri için öğrencilere olanak ve ortam sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaşam ve kariyer becerileri, öğrencilerin zorlu yaşam ve çalışma ortamlarında var olabilmelerine destek olmaktadır. Ayrıca bu becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi ile ileride başladıkları zorlu bir görevi bitirme ve yönetebilme, iş yerinde beraber çalıştıkları bireylerle etkili iletişim kurma gibi becerileri de geliştirmeleri beklenmektedir (Chu vd., 2017). Böylece amaçlarına ulaşmak için yeterli çabayı gösterecek bir birey olmalarına da imkan sağlanacaktır (Soysal, 2019). Bu sayede işverenlerin aradığı özelliklere sahip, tercih edilen bireyler olmaları ve kariyerlerinde başarılı olmaları da olasıdır.

3.1.1.2. Adapte Olabilirlik ve Esneklik

P21 (2019a) kapsamında adapte olabilirlik; çeşitli görev ve işle ilgili sorumluluklara ve ortamlara uyum sağlayabilme bunun yanında belirsiz olan, değişim gösteren ortamlarda etkili şekilde çalışabilme olarak açıklanmıştır. Stanley (2016) adapte olabilirliğin; bireyin değişen koşullara ve durumlara tepki verme yeteneği olduğunu ve bu yeteneğin, 21. yüzyılda kıymetli bir beceri olduğunu belirtmiştir. Özellikle teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi, bireylerin bu yeteneğe sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu hızla değişen koşullara adapte olabilenlerin daha başarılı olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır.

P21'de (2019a) esneklik; verilen geri bildirimi etkili bir şekilde değerlendirebilme, övgülere, eleştirilere ve aksiliklere uygun bir şekilde tepki verebilme, uygulanabilir çözümlere ulaşmak için çeşitli görüş ve inançları anlayabilme, gerektiğinde istişare edebilme olarak açıklanmıştır. Esneklik becerisine sahip kişiler belirsiz durumlarla karşı karşıya kaldıklarında bile etkili bir şekilde çalışabilmektedirler Soysal (2019). Özellikle günümüzde sürekli değişen eğitim programları ve sınav sistemleri öğrencilerin değişen koşullara uyum sağlamalarını ve bu koşullara yönelik esnek olmalarını gerekli kılmaktadır.

3.1.1.3. Girişimcilik ve Kendini Yönetme

Girişimcilik ve kendini yönetme becerisinde temelde önemli bulunan noktalar; doğru şekilde uygun hedefler belirlemek, zamanı uygun şekilde kullanmak ve bu sayede görevi başarıyla yönetebilmektir (P21, 2019a). Girişimci olan birey, farklı ve uygulanmamış yöntemleri düşünür ve işe koşar. Kişi neyi başarmak istediğini bilmektedir

ve yol haritasını buna uygun olarak hazırlamaktadır (Yalçıntaş, 2010). Tarih boyunca, girişimcilik yaşamın kritik bir parçası olarak görülmüştür. Çoğunlukla inisiyatif alan, riske atılan, önüne çıkan fırsatları değerlendirebilen, değişime açık olan ve koşullara uyum sağlayabilen bireyler girişimci olarak tanımlanmaktadır (Sarıtış ve Duran, 2017). Rekabet odaklı yaşam koşullarına uyum sağlayabilmenin de bu becerilerle mümkün olacağı ifade edilebilir.

Kendini yönetme becerisi ise doğrudan yönlendirilmeden bir iş üzerinde çalışma ve tamamlayabilme becerisidir. Hayat boyu öğrenme konusunda istekli olmak ve geçmiş yaşantılar hakkında eleştirel düşünerek süreci planlayabilmek olarak tanımlanmıştır (P21, 2019a). Eğitim ortamlarında da bu beceri öğrencilere öz yönetim sayesinde programın dışında da ilerleme ve yeni görevler üstlenme konusunda özgüven sağlar. Böylelikle öğrenenler öğrendiklerini sınıfın dışında günlük yaşam içine entegre ederek hayat boyu öğrenme sağlarlar (Soysal, 2019). Bu sayede öğrendiğini gerçek yaşama aktarabilen birey, yaşamda değişen zorlu koşullara daha kolay uyum sağlar.

Bugünün dünyasında öğrenciler 21. yüzyıla hazır şekilde sınıflarında daha kapsamlı şekilde inisiyatif alabilmeli ve kendi kendini yönetme becerilerini geliştirmelidirler. Her ne kadar kolay olmasa da hem öğretmenler hem de aileler için her öğrenciye yaşamda ve sınıf ortamında kendi kendini yönetme ve inisiyatif alabilme için özgürlük sağlanması oldukça kritiktir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu nedenle eğitim ortamlarında öğrenciler için bu ortamların oluşturulması ve sorumluluk almaları için fırsatlar sunulması oldukça önemlidir.

3.1.1.4. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler

Sosyal becerileri sayesinde kişi, uygun ortamlarda neyi ne zaman ve ne şekilde dinlemesi ve konuşması gerektiğini biliyordur. Aynı zamanda iş ortamında saygılı ve profesyonel davranmaktadır (P21, 2019a). Kişinin sosyal ortamlarda diğerleri ile uygun ilişkiler kurmasında, kurallara riayet etmesinde, sorumluluk üstlenebilmesinde sosyal beceriler oldukça belirleyicidir. Çünkü kişinin yaşantısında bir rol üstlenmesi, toplum içindeki yerini belirleyip toplumsal görevlerinin farkında olması, gerekli sosyal becerileri edinmesi ile mümkündür. Yaşamda insanların ihtiyaç duydukları önemli becerilerden biri de eğitim ortamlarında öğrencilere kazandırılması önemli görülen sosyal becerilerdir. (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Kişinin toplum içinde var olabilmesi için gerekli görülen

bu becerinin; sosyalleştiği ilk ortamlardan olan eğitim kurumlarında kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar, bu becerinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir.

Kültürlerarası beceriler çeşitlilik ve farklılıklara karşı saygılı olmak, farklı sosyal ve kültürel ortamlardan bir araya gelen kişilerle etkin ve verimli biçimde çalışabilmeyi temel almaktadır. Birey kendisinden farklı düşüncelere sahip olanlara karşı açık görüşlüdür. Ayrıca bunu bir avantaj olarak görür ve iş ortamında sosyal ve kültürel çeşitliliği görevlerinde kaliteyi artırmak için fırsata çevirebilir (P21, 2019a). Kişinin çeşitli kültürlerden bireylerle iş birliği içinde bir işi yürütebilmesi, uygun bir biçimde iletişim kurmasını gerektirmektedir (Öğretir ve Eke, 2020).

3.1.1.5. Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik

P21 (2019a) üretkenliği; zorluklar ve kısıtlamalarla başa çıkarak amaçlar belirleme ve bu amaçlara erişme yeteneği olarak ifade etmiştir. Birey arzu ettiği sonucu elde etmek için görevleri sıralar, programlar ve gözden geçirerek kontrol eder. Üretkenlik, sıklıkla değişkenliklerin yaşandığı bir ortamda performansı artırmak, gerekli kararları alabilmek için yapılacakları belirlemek ve bilgi ile becerileri kullanmaktır (21st Century Skills, 2013). Öğrenciler ve iş hayatında üretken olan bireyler, yüzyıllardır hem çalışma hayatında hem de eğitim ortamlarında rağbet görmüş ve tercih edilmiştir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu nedenle üretkenlik, 21.yüzyıl içerisinde özellikle iş hayatında tercih edilme nedenidir.

Erken çocukluk döneminde dikkati verme ve bir işi tamamlayabilme ile üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi gelişmeye başlar. Çocuklar bu dönemde amaç edinmeyi, faaliyetlerini düzenlemeyi öğrenirler. Herhangi bir etkinlikte kuralları öğrenmek temelde hesap verebilir olmayı da öğrenmede belirleyici bir rol oynar (P21, 2019b).

Hesap verebilirlik, üzerinde çalışılan bir iş ya da çeşitli görevler için kendini sorumlu hissetmek şeklinde tanımlanabilir. Bu noktada bir göreve dair doğru kaynakların seçilmesi ve verimli bir zaman planlaması oldukça önemlidir. Öğrenme ortamlarında bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin verimli bir biçimde çalışmasını sağlar ve bununla beraber davranışlarının sorumluluğunu alabilen öğrenci diğer arkadaşları içinde güven veren bir takım arkadaşı olarak tanımlanır (21st Century Skills, 2013). Özellikle bir grubun içerisinde işe başlama ve devam ettirmenin önemli görüldüğü iş hayatında öğrencilerin okulda bu beceriyi edinmesi oldukça önemli görülmektedir.

3.1.1.6. Liderlik ve Sorumluluk

Kişinin bir amaca yönelik diğer kişileri etkisi altına alabilmesi ve kılavuzluk edebilme yeteneğidir. Bunun için iletişim kurma ve problem çözme becerilerini işe koşar. Aynı zamanda üzerinde çalıştıkları aynı amaca dair diğerlerinin güçlü yanlarını bilir ve bunları bir fırsat olarak görür ve etki bırakır. Tüm bu süreçte liderlik becerisine sahip birey güvenilir ve şeffaftır (P21, 2019a).

Okullarda da liderlik eğitime dahil olan herkes tarafından sergilenebilir. Öğrenci liderliği de bunlardan biridir (Koçyiğit, 2021). Cismas vd. (2016) liderlik becerilerinin geliştirilebilir olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek adına eğitim ortamlarında; sorumluluk almasına, amaçlar edinmelerine, başkalarını motive etme ve bir grubu organize edebilmelerine, değişen her koşulda amaçlarını gerçekleştirmek için çabalarını sürdürmelerine fırsat tanıyan eğitim ortamları oluşturulmasının önemini vurgulamıştır.

3.1.2. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Her gün daha da karmaşık bir hal alan dünyada öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin, bu yaşantı için donanımlı olan öğrencilerle olmayanlar arasındaki farkı ortaya koyan ve ayırt eden beceriler olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılığa, eleştirel düşünebilme yeteneğine, iletişim kurma ve iş birliği becerisine dair farkındalık öğrencilerin geleceğe hazır olması için hayati öneme sahiptir. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin alt boyutları, yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerileridir (P21, 2019a). Bunlar, hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan becerilerdir. 21. yüzyılda tüm dünyada durmadan daha kaliteli ve yeni hizmetler sunulabilmesi için hayal gücü, yaratıcılık ve yenilikçilik becerisine sahip insanlar her ortamda daha sık tercih edilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu yeterliliklere sahip bireylerin, 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve bu hızlı dönüşüme daha kolay uyum sağlayabilecekleri söylenebilir.

3.1.2.1. Yaratıcılık ve Yenilikçilik

P21, (2019a) yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerine yönelik bireyin yenilikçi çözümler bulmak için farklı teknikleri kullanması, kendi fikirleri üzerine ayrıntılı olarak düşünerek düzenlenmesi, değerlendirmesi ve bunları etkili şekilde aktarabilmesini örnek olarak vermiştir. Yaratıcı ve yenilikçi düşünen bireyler çeşitli görüşlere karşı açık ve hassastır. İsteddiği başarıyı elde edememeyi de bir fırsat gibi görür; yaratıcılığın ve

yenilikçi düşünmenin ve bazen başarısız deneyimlerden de oluşan daha uzun süreli ve devamlı bir döngü olduğunu bilir.

Yaratıcılık ve yenilikçilik; farklı fikirlere duyarlı olmayı, analiz edebilmeyi, sebat edebilmeyi, özgüveni ve istenmeyen durumları fırsat olarak görebilmeyi destekleyen öğrenme koşullarıyla mümkün olabilir (Trilling ve Fadel, 2009). Buna yönelik eğitim ortamlarında atılacak yeni adımlar da öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünebilmesine yardımcı olacaktır.

3.1.2.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünebilen birey; içinde bulunduğu bağlama uygun farklı akıl yürütme çeşitlerini (tümevarım, tümdengelim, vb.) işe koşabilen, etkili şekilde karar verebilen, kanıtlar ve dayanaklar arasında bağlantı kurabilen bunları güçlü bir biçimde değerlendirebilen kişidir (P21, 2019a). Eleştirel düşünme yalnızca tek bir bağlama özel bir takım yetenekten ziyade büyük oranda bilgi ve uygulamaya dayanır (Başkalyoncu, 2023). Eleştirel düşünme aynı zamanda, zihinsel esneklikle birlikte, araştırmak için hevesli olma ve gerçeği elde etme arzusuyla bağlantılıdır. Bu beceri, araştırarak, nedenlere ulaştıktan sonra bunları ortaya koyarak ve geçmiş yaşantıları bir araya getirerek güçlendirilebilir (Bakiler ve Firidin Şimşek, 2022). Özellikle ezbere dayalı öğrenmeler yerine eleştirel düşünerek ve sorgulayarak, eski yaşantıları ile bağlantı kurarak öğrenen öğrencilerin edindiği bilgilerin daha kalıcı olacağı söylenebilir.

Problem çözme becerisine sahip bireyler çeşitli problemleri klasik ve yaratıcı yöntemlerle çözebilme becerisine sahiptir (P21, 2019b). Kişi eski yaşantılarından yola çıkarak durumlar arası ilişki kurar ve karşısına çıkan problemler ile daha önce çözdükleri arasında bağlantı sağlayabilir (21st Century Skills, 2013). Problem çözme becerisi, öğrencinin bir problemle karşı karşıya kaldığında onu çözüme götürecek cevabı bulana kadar denemeler yapmasıdır (P21, 2019b). 21. yüzyıl da problemlere yönelik çözüm odaklı bireylere gereksinim duymaktadır.

3.1.2.3. İletişim ve İş birliği

21. yüzyıl becerileri içerisinde iletişim ve iş birliğinin bu yüzyıldaki konumu ifade etmek oldukça önemlidir (Yalman, 2020). Dinlemek, konuşmak, fikirlerini açıklamak çeşitli iletişim becerileridir. Çocuklar iletişim aracılığıyla kendi varlıklarını ve çevreyi anlamaya başlarlar aynı zamanda erken dönemde iletişim becerilerine sahip olmaları

ilerideki başarılarıyla da bağlantılıdır (P21, 2019b). Bu nedenle öğrenim hayatlarında iletişim becerilerine yönelik olarak yapılacak çalışmalar oldukça önemli görülmektedir.

İletişim becerisi; farklı şekil ve ortamlarda bireyin iletişimle ilgili çeşitli yeteneklerini de kullanarak görüşlerini etkin biçimde ortaya koymasısıdır. Karşısındakinin ne ifade ettiğini anlayabilmek adına etkili şekilde dinleyebilme becerisidir. Aynı zamanda iş birliği kurmak için bu beceriden faydalanabilme ve bu sayede ortak bir amaç doğrultusunda çeşitli gruplarda etkin şekilde çalışabilmektir (P21, 2019a). Etkili iletişim becerilerine sahip bir birey, fikirlerini doğru biçimde dile getirir ve kendisini kolaylıkla anlatabilir (P21, 2019b). 21. yüzyılda değişen koşullar ve yaşam standartları, bir grup içerisinde etkili şekilde karşısındakini dinleyebilen ve kendisini doğru ifade edebilen bireylere gereksinim duymaktadır.

İş birliği becerisi; birbirinden ayrı gruplarda etkili ve uyumlu biçimde çalışabilmektir. Aynı hedef doğrultusunda anlayışla grupta var olabilme ve gerekli sorumluluğu alabilmektir (Trilling ve Fadel, 2009). Eğitim ortamlarında da öğrencilerin kişilerarası iletişime dair yeteneklerinin desteklenmesi, grup içerisinde etkin şekilde bulunabilmeleri için gerekli ortamın sağlanması, yeni düşünceler oluşturabilmelerinin desteklenmesi örnek olarak verilebilir (Yalman, 2020). Grup içerisinde öğrencilerin kendini ifade etmesine fırsat tanıyan bir öğrenme ortamı iş birliği kurma konusunda da istekli olmalarına yardımcı olacaktır.

3.1.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bu çağda insanların özellikle bilgiye ulaşmaları, medyanın hızla ilerleyişi ile beraber çeşitli becerilere duyulan ihtiyacı da ortaya çıkarmıştır (P21, 2019a). 21. yüzyılda eğitimden bahsedildiğinde teknoloji kullanımı en çok tartışılan durumlardan olmaktadır. Özellikle okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar teknoloji kullanımına ve farkındalığına dair yapılacakların çağımızın bilgiyi edinme ve işleme sürecine nasıl entegre edileceği ve yansıtacağı konusu şüphesiz merak edilmektedir (Yalman, 2020).

Kişinin yalnızca alan bilgisine hakim olması ya da medya araçlarını kullanmada iyi olması yeterli değildir. Bu sebeple 21. yüzyılda yaşayan kişilerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin alt boyutları olan bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerine hakim olmaları önemlidir (Aksüt, 2023). Okuryazarlık kavramı öncelerde okuma ve yazma yeteneğini tanımlarken son

zamanlarda bu kavram, herhangi bir bilgi alanındaki yeterliliği ifade etmek için kullanılmaktadır (Metiri Group ve NCREL 2003).

3.1.3.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bu yüzyılda bilginin boyutu ve yayılma hızındaki yükseliş, bilginin çok farklı ve muazzam yapılarda topluma ulaşmasını sağlamaktadır. Bu da insanlardan kazanmaları beklenen özelliklerin incelenmesinin önünü açmaktadır. (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bilgi çağı olarak isimlendirdiğimiz bu çağda; bilgi okuryazarlığının, insanların hayatlarına dair çok önemli bir yetenek olduğu belirtilmektedir. Yaşadığımız yüzyıl, insanların yalnızca bilgiyi kullanan değil bununla beraber bilgiyi oluşturma sürecinde etkin olan, teknolojik cihazlarla bilgiye ulaşabilen, bilginin yeniden düzenlenebildiği teknoloji çağı olarak ifade edilmektedir (Ayık, 2022). 21. Yüzyıl, hazır bilgiye ulaşan ve kullanan bireyleri değil bilginin oluşumunda tüm süreçlerde aktif olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç eğitim ortamlarında da kişilere bilgi okuryazarlığı becerisini edindirmeye dair farkındalığı arttırmıştır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

UNESCO (2006) bilgi okuryazarlığını; bilgiye ulaşmak ve düzenlemek için gereken beceriler ve bununla beraber bu bilgileri değerlendirebilmek olarak tanımlamıştır. Bu beceriye sahip kişiler bilgiye yeterli zaman içinde, uygun kaynaklardan ulaşmaya çalışır, aynı zamanda bu beceri bilgiyi eleştirel ve doğru bir biçimde inceleme ve analiz etme temelinde incelenmektedir. Yapılan bir iş ya da görevde sahip olduğu bilgiyi doğru şekilde kullanır, bilgiyi tek bir yerden değil farklı kaynaklardan elde eder ve düzenler, tüm bunları yaparken etik duruşunda da hassastır (P21, 2019a). Bireylerin bilginin oluşumu ve bilginin edinilmesinin her aşamasında var olması bununla beraber ulaştığı bilgiyi sorgulayıp analiz edebilmesi temelde 21. yüzyılda beklenen yeterliliklerdendir.

3.1.3.2. Medya Okuryazarlığı

Gelişen teknolojiyle birlikte medya ve medya araçları hayatımızda önemli bir yer almaya başlamıştır. Teknolojinin her gün ilerleyişi ile beraber iletişim araçları ve medya, yaşamımızda giderek daha belirgin bir rol oynamaya başlamıştır. Yaşamımızdaki yeri bu kadar büyük olan teknolojinin insanlara büyük avantajlar sağlamasının yanında özellikle çocuklara olumsuz bazı yansımaları da söz konusudur (Özkan, 2020).

21. yüzyılda teknolojinin vazgeçilemez olduğunu varsayarsak hem yetişkinlerin hem de çocukların medyayla iç içe olduğunu da kabul etmek durumundayız. Çocuklar

birbirinden farklı teknolojik gereçlerle sürekli temas halindedir. Bu kapsamda dünyada yapılmış çalışmalar, çocukların medya gereçleri karşısında savunmasız bir konumda olduğunu göstermektedir (Görmez, 2014). Bu sebeple erken dönemlerde çocukların medya eğitimi almaları oldukça kritik görülmektedir. Günümüzde neredeyse her hanede teknolojik cihazların bulunduğunu varsayarsak çocukları medyadan uzak tutmaya çalışmak çok da mümkün olmayacaktır. Bu kapsamda asıl olanın medya araçlarının doğru ve yararlı kullanımının erken dönemlerden itibaren eğitim süreçlerine dahil edilmesidir (Özkan, 2020).

Medya okuryazarlığı becerisine sahip bireyler; medyanın verdiği mesajları ve sebeplerini doğru ve etkin şekilde anlar ve yorumlar, bir göreve ya da işe dair doğru medya araçlarına ulaşmaya çalışır, başkalarının görüş ve fikirlerinin bu mesajlara nasıl etki edebileceğinin farkındadır ve medya kullanımına dair etik hassasiyete sahiptir (P21, 2019a).

3.1.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Chu vd., (2017); bilgiye ulaşma ve yönetebilme, hayatına dahil edebilme, bilgiyi analiz edebilme ve inşa edebilmek için medya araçlarından ve sosyal ağlardan yararlanma becerisi olarak tanımlamıştır. Kişi bu beceri kapsamında bilgiyi inceler, gözden geçirir, analiz eder ve ilgililerine ulaştırmak için etkin şekilde teknolojiyi kullanır. Teknolojik gereçleri ihtiyaç duyduğunda uygun şekilde kullanabilir ve bunlara dair etik konularda hassas davranır (P21, 2019a).

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, daima gayret isteyen canlı bir beceridir. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken, yeni ortamlara ve yapılara uyum sağlamaya çalışırken önceden bildiklerinin üzerine yenilerini ekleyebilmelidir. Bu beceri, yeni teknolojiler ortaya çıktıkça zamanla kendi içinde de dönüşüm yaşayacaktır (Metiri Group ve NCREL 2003).

4. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, NEDENSEL YÜKLEMELER VE 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde üstbilişsel farkındalık, 21. yüzyıl becerileri ve nedensel yüklemeler ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan çeşitli örneklere yer verilmiştir. İncelenen çalışmaların konusu, amacı ve bulguları özetlenerek tarihsel bir sıra içerisinde ele alınmıştır.

4.1. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Karakelle ve Saraç (2007) yürüttükleri çalışmada; 3.-9. sınıf öğrencileri için üstbilişsel becerileri ölçmek adına Miller ve Murphy tarafından 2002 senesinde geliştirilmiş olan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A ve B formlarının geçerliğini, güvenilirliğini test ederek ülkemizde kullanılabilirliğini araştırmışlardır. Çalışma için 3. Sınıftan 9.sınıfa kadar toplam 736 öğrenci ile birlikte çalışılmıştır. Ölçeğin iki formu da uygun düzeyde geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Sonuç olarak, UBFÖ-Ç A ve B formlarının belirlenen sınıf düzeyleri için üstbilişsel farkındalığa dair fikir vermek adına araştırma amaçlı kullanılabilecek özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir.

Özsoy (2007) araştırmasının amacı, 5. sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına yönelik etkisini araştırmaktır. Araştırmada toplam 47 öğrenci yer almıştır ve deney grubunda bulunan 24 öğrenci ile üstbilişsel becerilerini geliştirmek amacıyla dokuz hafta boyunca üstbilis stratejileri ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan 23 öğrenciyle ise olağan sürecin devamı sağlanmıştır. Bulgularda deney grubundaki öğrencilerin uygulamanın bitişinde üstbilis düzeylerinde ve problem çözme başarı düzeylerinde yükselme tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarında üstbilişsel problem çözme etkinlikleri ile üstbilis stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına olumlu etkisi açıkça görülmektedir.

Piltin'in (2008) yürüttüğü çalışmanın amacı, 5. sınıf matematik dersinde problem çözmede tercih edilen üstbilis stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme yetenekleriyle ilişkisini araştırmaktır. Araştırma toplam 66 öğrenci ile, üstbilis stratejilerinin kullanıldığı deney ve stratejilerin kullanılmadığı kontrol grubu eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişe dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre matematiksel muhakemeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oluk ve Başöncül (2009), ilköğretim 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerin üstbilis okuma stratejilerinin Türkçe ve fen bilimlerindeki akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya, 8. Sınıfta öğrenim gören 89 öğrenci katılmıştır. Araştırma

sonuçlarında, öğrencilerin akademik başarısında kullandıkları okuma stratejisinin etkili olduğu görülmüştür.

Özsoy ve Günindi (2011) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenliğinde lisans eğitimi gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü açısından incelemişlerdir. Bu amaçla, 183 öğrenciye Üstbilişsel Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Uygulama sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının orta-üst düzeyde bir üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeyinin de daha yüksek olduğu yapılan analizler sonucu görülmüştür. Bu sonucun üstbilişsel becerilerin yaşla birlikte gelişimi ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Yine çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Bağçeci vd. (2011) 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve sene sonu ortalamaları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yürüttükleri çalışmada 2009 senesinde Osmaniye merkezde bulunan okullarda 7.sınıfta okuyan ve SBS'ye giren 194 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma için Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin hem üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları arasında hem de üstbilişsel farkındalıkları ile sene sonu ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yürütülen bu çalışmanın verilerine göre üstbilişsel farkındalık akademik başarının pozitif bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda da okullarda üstbilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesinin ve öğretmenlerin öğrencilere bunlar için uygun ortamlar sunması ve derslere entegre etmesi üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi açısından önerilebilir.

Karakelle (2012) toplam 108 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında üstbilişsel farkındalığın problem çözme algısı, düşünme ihtiyacı ve zekâ ile olan ilişkisi ve bu değişkenlerin üstbilişe yönelik etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, üstbilişsel farkındalık, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacının birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak zekâ ile diğer değişkenler arasında ilişki gözlenmemiştir. Bilişsel faaliyetlere ilgili olan ve kendi problemlerini etkin şekilde çözebildiğini ifade eden kişilerin, zekâ düzeyleri azaldıkça üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şerifoğlu (2012), 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için araştırmasını yürütmüştür. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ve kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf, okul türü, ailenin algılanan gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Evrar ve Yurdabakan (2013) yürüttükleri çalışmada 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeylerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca sosyoekonomik çevrenin ise üstbiliş farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Gürefe (2015) yürüttüğü çalışmada, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik bilişsel farkındalıklarını öğrencilerin farklı demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, matematik başarılarının orta düzeyde bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine dair ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi değişkenleri ise öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Kuru (2016) yürüttüğü çalışmada, sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerden faydalanılmasının, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, bilgi izleme farkındalıklarına, akademik durumlarına, derse yönelik ilgilerine etkisini araştırmış ve bu kapsamda 6. sınıf öğrencileri eşliğinde deney-kontrol grubu ile çalışmıştır. Deney grubunda, üstbiliş stratejileri eşliğinde ders işlenirken kontrol grubunda yapılmamıştır. Deneysel araştırma sonuçlarında, üstbilişsel stratejiler ile yapılan derslerde öğrencilerin farkındalık, akademik başarı, ilgi, öğrenme stratejilerine dair bilgilerinin arttığı, üstbilişsel stratejilerin öğrencileri öğrenme sürecinde pozitif etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışma Öztürk ve Kurtuluş (2017) tarafından, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle matematik öz yeterlik algılarının matematik ders başarısına olan etkisini inceleyebilmek adına yürütülmüştür. Araştırma kapsamında toplam 680 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ortaokul

öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve matematik karne notu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla 6,7 ve 8. sınıflarda bulunan 370 öğrenci ile çalışılmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre durumu da araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının düzeyinin yeterli, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ise cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Boğar (2018) çeşitli başarı seviyelerinden 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını ve üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek adına bir araştırma yürütmüştür. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına dair sonuçlarda biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki tema, açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi, durumsal bilgi vb. sekiz kategori oluştuğu görülmüştür. Bu araştırmanın bir diğer sonucu ise yüksek, orta ve düşük akademik başarıdaki öğrenciler ifadeleri daha işlemsel bilgi kategorisinde yer almıştır.

Ağpak (2019), yürüttüğü çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve matematiksel üstbiliş farkındalık düzeylerini incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma kapsamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin genel üstbilişsel farkındalıkları ve matematiksel üstbiliş farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel üstbilişsel farkındalıkları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kılınçer (2023) ortaokul 5., 6.,7., ve 8. sınıfta okuyan toplam 482 öğrencinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerini incelemiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmada, öğrencilerin matematiksel üstbiliş ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Üstbilişsel farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Flavell (1979)'in üstbilişe dair yaptığı araştırmada üstbilişi tanımlamış ve kişinin ne şekilde öğrendiği, bir göreve dair kullanabileceği stratejiler ve kişinin öz değerlendirmesi gibi konuları çalışmıştır. Flavell çalışmasında üstbilişle; bellek, dikkat, dil öğrenme gibi konulara değinmiştir.

Brown, Campione ve Day (1981) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin tuttuğu notlar, altını çizdikleri kısımlar araştırılmıştır. Çalışmada, beşinci sınıf ve üstündeki çocukların önemli yerlerin altını çizdiği, ufak notlar tuttuğu görülmüş, daha küçük yaştaki çocuklarda görülmemiştir. Sınıf düzeyi olarak büyük sınıflardaki öğrenciler herhangi bir etki altından kalmadan göstermiştir.

Schunk (1990) araştırmasında üstbiliş ve motivasyon hakkında çalışmalar yapmıştır. Öğrenciler hedefledikleri görevle ilgili gelişmeyi motive edici olarak algıladıklarında, üstbiliş becerilerini de geliştirebileceklerini hissettiklerine ulaşmış bu sayede iki yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Üstbiliş eğitiminin de öğrencilerin kişisel sorumluluğa ve özgüvenlerine katkı sağlayabileceği; bu durumun da motivasyonu yükselteceğini ifade edilmiştir.

Paris ve Newman (1990) öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine dair üstbilişsel farkındalık süreçlerini ve okulla ilgili ne tür teoriler oluşturdıklarını araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişimsel değişikliklerine ve okulda yaşanan görev güçlüğü, yardım davranışı ve başarı durumları gibi değişkenlerden nasıl etkilendiğini incelemişler aynı zamanda çalışmada öz-düzenlemeli (self-regulation) öğrenmelerini teşvik eden öğretim koşulları da tartışılmaktadır. Çocukların başarı ve başarısızlık durumuna ilişkin düşünceleri, farkındalıkları ve atıfları ile üstbiliş ve motivasyonlarının, eğitim düzeyi arttıkça eş zamanlı olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin, akademik rekabeti en aza indiren, uygun stratejileri açıklayan, problem çözme esnasında destek olan ve öğrenme ortamında birlikte çalışmayı destekleyen öğretmenler ile ortaya çıkabilecek bir olgu olduğu belirtilmiştir.

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının sınav puanlarıyla ilişkili olup olmadığını veya ne ölçüde ilişkili olduğunu görmek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Öğrencilerin hedefledikleri puanlar hakkında sorular yöneltilmiştir. Öngördükleri ile gerçekte alınan puan birbirine yaklaştıkça üstbilişsel farkındalığın arttığı gözlemlenmiştir. Kişilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe daha realist taleplerde bulundukları belirlenmiştir.

Schraw (1998) çalışmasında üstbiliş dair iki kavramı; üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesini açıklamış ve bu kavramların bilgi ve bilişsel yeteneklerle ilişkisini incelemiştir. Üstbilişsel bilginin çok boyutlu ve geliştirilebilir olduğunu açıklamıştır. Ayrıca araştırması sonucunda üstbilişsel farkındalığın oluşturulmasını ve edinilmesini sağlamak adına dört öğretim stratejisi tanımlamıştır. Bunlar arasında genel farkındalığın oluşturulması, bilginin ve düzenleyici becerilerin geliştirilmesi üstbilişin geliştirilmesine destek olacak öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi vardır.

Batha ve Carroll (2007) üstbilişin, karar verme ile ilişkisini ve üstbilişsel stratejilerin öğrenme sürecinde öğretilmesinin karar verme becerilerine dair etkisini araştırmak amacıyla 98 üniversite öğrencisiyle bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın bulguları üstbilişsel farkındalık ve karar verme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel stratejilere dair bir eğitiminin de ortalamanın altındaki öğrenciler için yararlı, ancak ortalama olan ya da ortalamanın üzerindeki öğrenciler için yararı görülmemiştir.

Coitinho (2007) 179 üniversite öğrencisinin üstbilişsel farkındalıkları, başarı hedefi yönelimleri ve üniversitedeki akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine çalışmıştır. Çalışmanın bulguları akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Üstbilişsel farkındalığa dair becerilerin de akademik başarının yükselmesinde oldukça değerli olduğu görülmüştür.

Lee ve ark. (2009) yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin problem çözme süreçleri ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelemek adına beşinci sınıfa giden 254 öğrenciden veri toplamışlardır. Araştırma sonucuna göre üstbiliş ile problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.3. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Nedensel yüklemeler ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurtiçinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yıldız (1997), başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemelerin arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Eğer bir fark bulunursa bu farklılıkta cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülüğe göre bir değişim olup olmadığını incelemiştir. Bulgular incelendiğinde, başarı ve başarısızlığa yapılan yüklemelerde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başarıya yapılan nedensel yüklemelerde yetenek ve gayret etken olarak belirtilirken başarısızlık durumuna yapılan nedensel yüklemelerde daha çok şans ve durumun zorluğunun etken olarak belirtildiği görülmüştür.

Büyükselçuk (2006) çalışmasında çeşitli benlik kurguları, özyeterliliğe dair inançları ve yüklemelerine dair ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma kapsamında Boğaziçi Üniversitesi'nde çeşitli alanlarda öğrenim gören 342 öğrenci ile çalışmışlardır. Başarıya ve başarısızlığa dair yüklemelerin çoğunun özyeterlilik düzeyleri yüksek ve düşük olan bireyler için beklentiyi karşıladığı ve çeşitli yükleme biçimlerinin özyeterlilik düzeylerindeki önemini ortaya koymuştur. Öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerinden ayrı, başarısızlıklarını eksik gayrete ya da dışsal sebeplere yüklemelerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla beraber, öz yeterlilik düzeyi yüksek olanların başarıları durumlarını genellikle yetenek düzeyine yükledikleri, öz yeterliliği daha düşük olanların ise başarı durumlarını genellikle dışsal sebeplere, başarısızlıklarını ise beceri eksikliği ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır.

Taşkıran (2010), yürüttüğü araştırmanın amacı hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenmede yaşadıkları başarı ve başarısızlık durumlarını ve buna ilişkin denetim odağı, değişmezlik ve kontrol odağı boyutlarına dair nedensel yüklemelerini incelemektir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında kendisini başarısız olarak gören öğrencilerin başarılı görenlerden fazla olduğu ve öğrencilerin başarısızlıklarına dair daha çok nedensel yükleme yaptıkları görülmüştür. Kendilerini başarılı olarak değerlendirenlerin ise, başarısız olarak değerlendirenlerle oranla daha içsel, kontrol edilebilir ve kısmen istikrarlı yüklemeler yaptıkları görülmüştür.

Koçyiğit (2011), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemelerinin boyutlarını araştırmak ve öğrenme stillerini tespit edebilmek adına çalışmasını yürütmüştür. Çalışmanın bulgularına bakıldığında; başarı durumuna yapılan yüklemelerin içsel ve bireyin kendisinin kontrol edebildiği görülmüş bununla beraber başarısızlık durumuna yapılan yüklemelerin ise başarı durumuna yapılanlara oranla daha dışsal ve daha az kontrol edilebilir olduğu görülmüştür.

Semiz (2011) motivasyonlarına dair risk altında olduğu bilinen 36 yabancı dil öğrencisinin uyumlu ve sağlıklı bir yükleme şekli benimseyebilmeleri ve bununla birlikte başarı ve motivasyonlarının artması amacıyla geliştirilmiş bir yükleme programının etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları başarılı ve başarısız öğrencilerin yaptıkları yüklemelerin birbirinden farklı olduğunu göstermiş; başarılı olanların, başarısız olanlara oranla içsel ve kişisel yüklemelerde daha çok bulunduklarını göstermiştir. Yapılan yüklemeler cinsiyete göre ise herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Kızgın ve Dalgın (2012) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını gayret, şans, zorluk durumu ve yetenek değişkenleri içerisinde hangilerine yüklediklerini araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin başarısızlıklarını daha çok zorluk durumuna, en az ise yeteneğe yüklediklerini göstermiştir. Başarılarını ise daha çok gayret etkenine, en az ise zorluk durumuna yüklediklerini görmüşlerdir. Bununla beraber öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik ise incelenen değişkenler bakımından başarısızlığa yapılan yüklemelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Behti (2015), öğrencilerin kritik gördükleri sınavlara dair sahip oldukları ya da olası başarısızlıklara dair yüklemelerin dindarlık düzeyiyle ilişkisini tespit etmek amacıyla araştırmasını yürütmüştür. Çalışmanın sonuçlarında dindarlık düzeyi ve sınav başarısına dair yapılan sosyal ve doğaüstü yüklemelere dair pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çağatay (2018), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sınav sonuçlarına yönelik değerlendirme sürecinde yaptıkları yüklemeleri araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yüklemelerinin daha çok sağlık ve öğretmene yönelik olduğunu yüklemelerine atıfta bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca bulgular, sınavların güçlüğünün önceki sınavlara yönelik başarı yüklemelerinde, gösterilen gayretin ise ilerideki sınav başarılarına yönelik olarak kuvvetli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Bıçak (2019) üniversitede yıl tekrarı yapan hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı veya başarısızlık durumlarına dair yaptıkları nedensel yüklemeleri araştırmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerinin çoğunun kendilerini başarısız olarak algıladıklarını ve başarı veya başarısızlıklarını daha çok dışsal ve kişisel olarak kontrol edemedikleri nedenlere yükleme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Dışsal kategoride

başarısızlıklarını çoğunlukla sınav süreci, aile ve sosyal yaşama dair nedenlere yüklerken içşel kategoride ise psikolojik nedenlere, motivasyon ve ilgi azlığına, beceri eksikliğine vb. yüklediklerini göstermektedir.

4.4. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Nedensel yüklemeler ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Arkin vd. (1981), psikoloji okuyan öğrencilerden senenin başında, dönem içerisinde sınavlardan sonra ve senenin sonunda bir ölçek doldurmaları beklenmiştir. Hem yüksek sınav kaygısına sahip olanlar hem de düşük sınav kaygısı yaşayanlar, sınavlara dair performanslarını yetenek, sınav gücüğü ve şansa yüklemişlerdir. Sınav kaygısı yüksek olan başarılı öğrenciler sınavlarda gösterdikleri performansları dış etkenlere (görev ve şans) yükleme eğilimindeyken, sınav kaygısı düşük öğrenciler başarılı olduklarında bunu daha çok kendilerine (yetenek ve gayret) yüklemektedir. Ancak, bu durum tüm sene boyunca dağılma eğilimi göstermiş, özellikle 3. ve 4. sınavlarda az ortaya çıkmıştır.

Wong ve Weiner (1981) bireylerin yaşanan olaylara ve durumlara yönelik özellikle beklenen ya da beklenmeyen başarı veya başarısızlık bağlamlarında ne tür sorular sorma eğiliminde olduklarıyla ilgili beş ayrı deneyden oluşan bir araştırma yürütmüşlerdir. Temelde insanlardan, kendilerine bu durumlarda sormalarının muhtemel olduğu soruları not almaları istenmiş ve bunları "neden" soruları" olarak tanımlanmışlardır. Deney sürecinde kişilerin başarı veya başarısızlık durumlarında ve bir açıklama yapmak istediklerinde çoğunlukla kendilerine olası nedenlerle ilgili sorular sordukları ve kendilerince yüklemeler yaptıklarını görülmüştür. Beş ayrı deney sonucunda ulaşılan; bireylerin 'kendiliğinden atıf araştırması' yaptıkları, ancak bu eğilimin başarıdan çok başarısızlık durumlarında ve özellikle beklenen bir sonuçtan ziyade beklenmedik durumlarda daha kuvvetli olduğudur. Bununla beraber bir bireyin kendisini açıklama yapması gerektiği bir durum esnasında hissettiğinde yükleme süreçlerin hızlıca devreye girdiği de görülmüştür.

Robertson (2000), öğrenme gücüğü yaşayan öğrencilerle gerçekleştirilmiş olan 20 yükleme eğitimi çalışmasını incelemiştir. Bu çalışmada temel amaç, yüklemeye yönelik bir eğitimin başarısının ne tür değişkenler ile ilişkili olduğunu anlayabilmektir.

Bu 20 çalışmanın incelenmesi sonucunda, sınıflarda gerçekleştirilecek yükleme eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Genel bir sonuç olarak yükleme eğitiminin çeşitli niteliklere sahip olması koşuluyla öğrenme gücüğü yaşayan öğrenciler için önemli bir sınıf müdahalesi olduğu ifade edilebilir. Ancak yükleme eğitiminin kalabalık sınıf ortamlarına kolayca entegre edilemediğı ve büyük gruplarda yalnızca orta düzeyde başarı elde edildiğı görüldü. Buna karşılık olarak öğretmenlerin bireysel ya da küçük gruplarda yaptıkları uygulamaların birçoğunun ise başarı gösterdiği ve öğrenme gücüğü yaşayan öğrenciler için bu eğitimlerin umut vaat ettiği belirlenmiştir.

Williams, Burden, Poulet ve Maun (2004) yaşları 11 ile 16 arasında değişen toplam 285 ortaokul öğrencisinin çeşitli dilleri öğrenmeye yönelik algıları ve başarı, başarısızlığa dair yüklemelerini belirleyebilmek amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Başarılı olmaya ilişkin yüklemelerin başarısız olmaya yönelik olanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarılarına dair yüklemelerinin çoğunlukla; gayret, yetenek ve strateji kullanımı olduğu, fakat şans ve ödül faktörünün ise tamamen yok sayıldığı görülmüştür. Genel olarak yükleme yapılan etkenler incelendiğinde; gayret faktörünün hem başarı hem de başarısızlık durumlarında en sık ifade edilen yükleme olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler erkeklere oranla başarısızlık yaşadıkları durumları daha çok gayret ve yetenek eksikliğine yüklemektedir.

Ngunu vd. (2019) çalışmalarının amacı, nedensel yüklemeler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. 585 öğrenci ile çalışılmış ve “Çok Boyutlu Çok Yükleme Nedensellik Ölçeğı (MMCS)” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ise okul performanslarından elde edilmiştir. Öğrencilerin büyük kısmı hem başarıya hem de başarısızlığa içsel, kontrol edilemez ve kararsız yüklemeler yapmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin akademik başarıları ve nedensel yüklemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

4.5. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiğı bu bölümde yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin, okulda gerçekleştirilen faaliyetlerde kullanma durumları araştırılmıştır ve

612 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kapsamında incelenen; problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği beceri vb. yeterli seviyede sahip oldukları görülmüştür.

Kaya (2017), ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve okul bağlılığının 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma bulgularında ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde sahip olduğu ancak yaş ve sınıf değişkeni incelendiğinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde okul bağlılığı ile arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri düzeyinin öğrencilerin tükenmişlik ve bağlılıklarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Karakaş (2015) araştırmasında, 8.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine dair 21. yüzyıl becerilerine ne düzeyde sahip oldukları ve kişisel özelliklerinin 21. yüzyıl becerileriyle anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğunu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Önür ve Kozikoğlu (2019), ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, teknolojik cihazı ve evinde interneti olanların her ikisi de olmayanlara kıyasla 21. yüzyıl öğrenme becerilerini daha yüksek oranda kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Zeybek (2019) araştırmasını lise öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ve dört alt boyutuna dair becerileri, orta düzeyin üzerinde kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, sınıf düzeyi ve hedeflerine göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlenmiştir.

Nacaroğlu (2020) çalışmasında, özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri çeşitli değişkenler kapsamında araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir BİLSEM'de öğrenim gören 201 özel yetenekli öğrenci ve normal gelişim gösteren 300 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçları, BİLSEM'e giden öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gitmeyen öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermiştir.

Yaşar (2021) araştırmasını, ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine dair farkındalıklarını belirlemek ve öğretmenlerinin bu yaşantıları edindirmeye dair gerçekleştirdikleri etkinlikleri belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çalışma kapsamında incelenen 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine dair farkındalıklarında; anne öğrenim durumu ve cinsiyet temelinde farklılık görülmemiş, baba öğrenim durumuna, okul öncesi öğrenim durumuna, bir bilgisayar olmasına dair bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dilekçi (2021) 6.sınıfta okuyan 60 öğrenciyle kontrol gruplu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulgularında, 21. yy. becerileri kapsamında oluşturulan faaliyetlerin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak geliştirdiği görülmüştür. Teknolojik cihazların araçlarının ve uygulamaların öğrenim ortamlarına uygun olarak dahil edilmesinin; öğrencilerin bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı yeteneklerini geliştirdiği görülmüştür.

Engin ve Korucuk (2021) üniversitede okuyan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerini farklı değişkenler temelinde araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin okudukları bölüm, cinsiyet, akademik ortalama ve baba öğrenim durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Kalemkuş ve Bulut Özek (2021), 21. yüzyıl becerilerine dair 2000 ve 2020 seneleri arasında yürütülen 115 çalışmanın çeşitli değişkenler kapsamında eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında içerik analizi yöntemini kullanmışlardır. Ulaşılan çalışmaların genellikle 2019 senesinde gerçekleştirildiği, büyük kısmında nicel yöntem ve tarama modeli kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların genelinde makale olduğu, örneklemin öğretmen adayları olduğu, konusunun ise öğrenci ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Can Göl (2023) çalışmasının amacı; güzel sanatlar lisesi ile diğer liselerdeki öğrencilerin 21.yüzyıl becerileri, kariyer özyeterliliği ve kaygısı düzeylerinin liselerin türlerine göre karşılaştırılmasıdır. Öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerinde, cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu, anne ile baba tutumlarına yönelik anlamlı ilişkiler bulunmuşken sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik duruma dair anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kalemkuş'un (2023) yürüttüğü çalışmanın amacı, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ve 21.yüzyıl becerilerine çevrimiçi proje tabanlı öğrenmenin etkisini araştırmaktır. Çevrimiçi proje tabanlı öğrenmenin genel itibarıyla öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine, üstbilişsel farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Aksüt (2023) araştırmasını, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye dair görüşlerini incelemek amacıyla yürütmüştür. Araştırmada üniversite 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 2850 öğretmen adayı ile ve nicel-nitel desenlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ise iki değişkenin birbiriyle pozitif ve anlamlı ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kır (2024) 5. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinde dinleme eğitime yönelik metinler ve internet temelinde faaliyetler oluşturmuştur. Araştırma bulgularında Ders kapsamında hazırlanan faaliyetlerin, öğrencilerin 21. yüzyıl ve dinleme ve izleme yeteneklerine pozitif etkisinin olduğu görülmüştür.

4.6. 21. YÜZYIL BECERİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu bölümde yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Ananiadou ve Claro (2009) içinde Türkiye'nin de bulunduğu 17 OECD ülkesinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine dair bir araştırma yürütmüşlerdir. Sonuçlarda, ülkelerin çoğunluğunda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma kapsamında bu ülkelerin eğitim sistemleri, yönetmelik, kılavuz vb. incelenmiş ve ülkelerin büyük kısmında öğretim faaliyetlerinin 21. yüzyıl becerileri temelinde şekillenmediği görülmüştür.

Ahonen ve Kinnunen (2015) çalışmalarında, Finlandiya'da 11-15 yaşlarında toplam 718 öğrenciye 21. yüzyıl becerileri listelenmiş ve ileride gereksinim duyacakları becerileri tahmin edip seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularında, sosyal beceriler ve iş birliğinin öğrencilerin cevaplarında en üstte olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrenciler teknik becerileri daha fazla seçmişken, kızlar sosyal becerileri daha yüksek oranda tercih etmiştir.

Qian ve Clark (2016), 21. yüzyıl becerileri ve eğitsel oyunlara dair ilişkiyi literatürü inceleyerek araştırmışlardır. Çalışma sonunda eğitimde eğitsel oyun kullanımının çocukların 21. yüzyıl becerilerine olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Jacobson Lundeborg (2016), hazırladığı 50 dakika süren toplam yedi oturumluk programa, öğretim sürecine entegre etmiş ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olanlara yönelik programa 21. yüzyıl becerilerini dahil etmiş ve etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında, öğrencilerin en fazla iletişim, iş birliği, güvenilirlik becerilerinde artış görülmüş ve 21. yüzyıl becerilerini daha sık kullandıkları fark edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada betimsel araştırmaların yaygın kullanılan yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Tarama modelinde, büyük bir topluluğun belli özelliklerini tespit edebilmek için veri elde edilmesi hedeflenmektedir. İki veya daha çok değişkenin aralarındaki ilişkileri belirleyebilmek için tercih edilen model ise ilişkisel tarama modelidir (Büyüköztürk vd. 2020).

3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar il merkezinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Afyonkarahisar'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 16 devlet okulunda öğrenim gören toplam 423 öğrenciden oluşmaktadır.

Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre Afyonkarahisar ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplam 86 okulda 4367 8.sınıf öğrencisi öğrenim görmektedir. Örneklem sayısı, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından önerilen örneklem büyüklükleri tablosuna göre belirlenmiş, .05 güven aralığı ve %95 güven düzeyi esas alınmış ve buna göre 357 öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçla örnekleme yöntemi olarak (çok aşamalı) küme örnekleme yönteminin kullanılması planlanmıştır. Bu örnekleme yöntemi nitel ve nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Küme örnekleme, çalışılacak grubun kolaylıkla tanımlanamaması ya da çok büyük olması sebebiyle araştırmacının örneklemini iki ya da daha fazla adımda belirlediği bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2002). Bu yöntemde kişiler yerine gruplar seçilir ve kümeler

oluşturulur. Belirlenen örneklemin büyüklüğünü temsil edene dek kümelerden rastgele şekilde seçim yapılır. (Gezer, 2023). Bu doğrultuda çalışma evrenine dahil olan 8. Sınıf öğrencileri okullarına göre kümelere ayrılmış ve örneklem büyüklükleri tablosuna göre kaç öğrenci ile çalışılacağı belirlendikten sonra hedeflenen öğrenci sayısına ulaşmayı mümkün kılacak kadar küme (okul) seçkisiz olarak kura ile belirlenmiştir. Ardından belirlenen okullardaki öğrenciler seçkisiz olarak seçilmiş, istenen sayıya ulaşana kadar veri toplanmıştır. Örnekleme dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara yönelik bilgiler ek 9’da sunulmuştur.

Toplamda 445 ölçek dağıtılmış ve uygulama sonrasında farklı sebeplerle eksik ya da hatalı cevaplanan 22 ölçek araştırma dışında bırakılmıştır. Bunun sonucunda araştırmada 423 8. sınıf öğrencisinden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. Katılan öğrencilerin araştırma kapsamında incelenen değişkenler bakımından demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	208	49.2
	Erkek	215	50.8
Yaş	13 yaş	152	35.9
	14 yaş	256	60.5
	15 yaş	15	3.5
Okul Türü	Ortaokul	288	68.1
	İmam Hatip Ortaokulu	135	31.9
Okul Dışı Kurs Katılımı	Katılıyorum	294	69.5
	Katılmıyorum	129	30.5

Araştırmanın örneklemini 208 (%49.2) kız, 215 (%50.8) erkek olmak üzere toplam 423 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bununla beraber 13 yaşında 152 öğrenci, (%35.9) 14 yaşında 256 öğrenci (%60.5) ve 15 yaşında 15 öğrenci (%3.5) araştırmaya dahil olmuştur ve öğrencilerin 288’i (%68.1) ortaokul 135’i (%31.9) ise imam hatip ortaokulu öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 294’ü okul dışı bir kursa katılmaktadır. Örneklemini oluşturan 129 öğrenci ise herhangi bir kursa katılmadığını belirtmiştir.

4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından durumunu incelemek ve düzeyler arası ilişkiyi ortaya koymak amacıyla verilerin toplanabilmesi için üç ölçekten yararlanılmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlanan “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖÇ-B)”, 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek için Mete (2021) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve öğrencilerin yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını belirleyebilmek amacıyla Koçyiğit (2011) tarafından uyarlanan “Nedensel Boyutlar Ölçeği II” kullanılmıştır. Bunun yanında bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu) dair verileri toplayabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

4.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğrencilerin demografik özelliklerini içeren toplam beş adet sorudan oluşmaktadır. Demografik özellikler arasında “cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu” yer almaktadır.

4.2. ÇOCUKLAR İÇİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (ÜBFÖ-Ç) B FORMU

Ölçeğin araştırmada kullanılan B formu Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 6.-9. Sınıflar için geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. 18 maddeden oluşan ÜBFÖ-Ç B Formu 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Bu dereceleme “Her Zaman (5)”, “Sık Sık (4)”, “Bazen (3)”, “Nadiren (2)”, “Asla (1)” şeklinde derecelenmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek ya da düşük olduğuna karar vermek için kullanılan ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği üstbilişsel becerinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, üç hafta arayla test tekrar test yapılmıştır. B formu için test- tekrar test korelasyon değeri .72 ($N = 373$, $p < .01$) olarak bulunmuştur. İlk test için Cronbach alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir. Üstbilişsel becerinin düzeyini belirlemek üzere toplam puan alınarak değerlendirilen bir ölçektir (Karakelle ve Saraç, 2007).

4.3. NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ

Koçyiğit (2011), üniversite öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmek amacıyla araştırmasını yürütmüş ve araştırmada veri toplama aracı olarak McAuley, Duncan, ve Russell (1992)'den uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II kullanılmıştır. Nedensel Boyutlar Ölçeği II 'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise Yapıcı ve Koçyiğit (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek nedensel yüklemeleri 4 alt boyutta (nedensellik odağı (1-6-9. maddeler), dışsal kontrol (5-8-12. maddeler), istikrar (3-7-11. maddeler), kişisel kontrol (2-4-10. maddeler) ölçen 12 maddeden oluşan bir ölçektir. 9 aralıklı ölçekte, 1'den 9'a kadar olan değerlendirmede her madde için iki zıt ifade vardır ve katılımcıdan, hangi ifadeyi kendisine yakın görüyorsa uygun rakamı seçmesi beklenmektedir. Her alt boyutta üçer madde vardır ve her alt boyut için alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 3'tür. Alt boyutlarda alınan yüksek puan nedenin; içsel, istikrarlı ve kişisel olarak kontrol edilebilir olduğunu belirtmektedir. Ölçekte katılımcının açık uçlu soruya verdiği yanıtı bu ifadelerle göre sınıflandırması beklenmektedir. NBÖ II'nin alt boyutları güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha Nedensellik Odağı için .71, İstikrar için .65, Kişisel Kontrol için .77 ve Dışsal Kontrol için .74 olarak elde edilmiştir (Koçyiğit, 2011; 41).

4.4. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Mete (2021) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” 8. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 12 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde hazırlanmış olan ölçeğin maddeleri, “Bana Hiç Uygun Değil (1)”, “Bana Uygun Değil (2)”, “Kararsızım (3)”, “Bana Uygun (4)”, “Bana Tamamen Uygun (5)” seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Mete (2021) “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .81 olarak hesaplandığını ifade etmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan tüm çalışmalar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Veli Yaklaşımları Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu”, “Nedensel Boyutlar

Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” kullanılarak Afyonkarahisar ilinde devlet okullarında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada etik bir sakınca olmadığına yönelik Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 27.01.2023 tarih 158284 sayılı kararı ile etik onay alınmıştır (Bkz. Ek 2). Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Okullarda veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 03.03.2023 tarih ve E-49809702-605.01-71492685 sayılı karar ile gerekli uygulama izni alınmıştır (Bkz. Ek 1).

Öğrencilerin ders saatleri dikkate alınarak veri toplama araçlarının uygulanabileceği gün ve saatler belirlenmiş, öncesinde araştırmacı öğrencilere kendisini tanıtmış, araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının ne şekilde cevaplandırılacağı hakkında gerekli bilgileri vermiştir. Bununla beraber öğrencilerin yanıtlarının gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme olmayacağı ve yalnızca araştırmaya dair kullanılacağı belirtilerek öğrencilerden ölçekleri dürüst ve samimi şekilde yanıtladıklarını istenmiştir. Araştırma sonucu ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizi uygun olan testler kullanılarak yapılmıştır.

Tezde kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirliği sınanmış, öncelikle yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ardından güvenirlik için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçek verilerinin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ardından araştırmanın analizlerinin yapılabilmesi için öncelikle verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek adına çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Basıklık değerinin -1,0 ile +1,0 arasında olduğu dağılımın mükemmel olduğu söylenebilir ve verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir (George ve Mallery, 2020). Bu nedenle -1,0 ile +1,0 aralığında yer alan değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeklerden alınan toplam puan ortalamalarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -.810 ve .703 arasında değişmektedir. Veriler göz önüne alındığında ölçek puanlarının normal dağılım sergilediği görülmektedir. Bununla beraber demografik değişkenlere ilişkin verilerin de normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre yalnızca 21. Yüzyıl Becerileri ölçeğine ilişkin cinsiyet (1,656) ve yaş değişkenine ait (-1,011) skewness değerleri belirlenen aralıkta yer almamaktadır. Bu nedenle normal dağılım göstermeyen bu değişkenlerde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal

Wallis testleri kullanılmıştır. Diğer değerler -,995 ve ,906 arasında değişmektedir, bu doğrultuda verilerin analizlerinde, t Testi ve varyans analizi (ANOVA) testlerinden faydalanılmıştır. Uygulanan tüm testlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

5.1. YAPI GEÇERLİLİĞİ: DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak amacıyla ölçeğin faktör yapısını ve maddelerin durumunu gösteren (Bkz. şekil 5) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ortaya çıkan uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare ve serbestlik derecesi incelenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde ortaya çıkan değer modelin normal uyuma sahip olduğunu göstermiştir [RMSEA = .06, NFI = .82, CFI = .88, GFI = .92, AGFI = .90, CMIN/DF = 2.42].

Tablo 3. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
RMSEA	.06	Normal
NFI	.82	İyi
CFI	.88	İyi
GFI	.92	İyi
AGFI	.90	İyi
χ^2/Sd	2.42	Normal

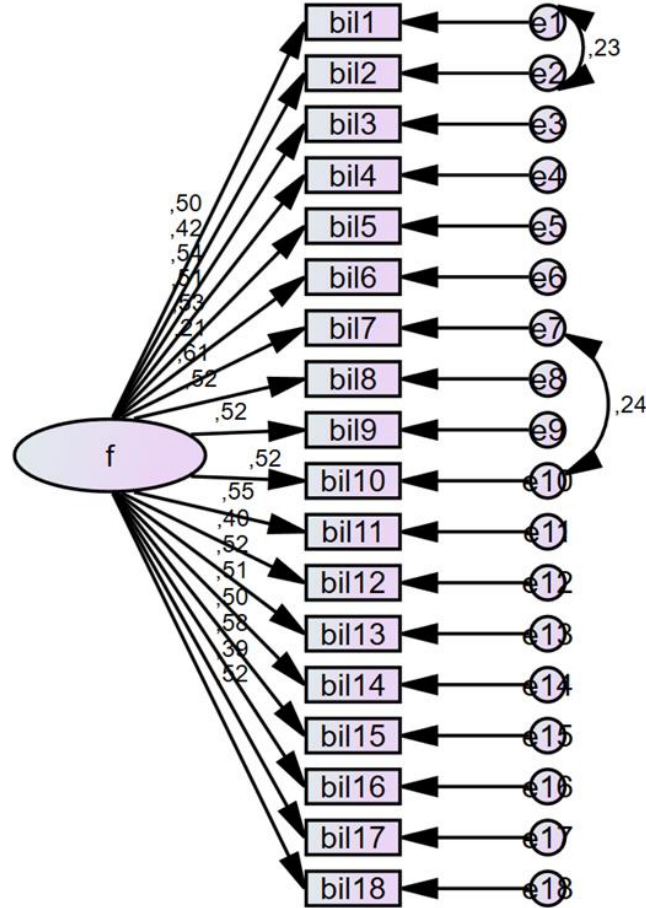
Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle ulaşılan bu değer beşten küçük ise yeterli, ikiden küçük ise mükemmel uyum olduğu söylenebilir. Bu modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğinin ifade edilebilmesi için de 3 veya daha altında bir değerde olması beklenir (Tekindal, 2015). Bu durumda, χ^2/Sd değerinin normal bir uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Analizlerde indeks değerlerinin yorumlanmasında belli esaslar vardır. Bu esaslara göre, GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında yer alan değerleri alır. 0 değeri uyumsuzluk, .90 iyi, .95-1.0 arası değerler ise mükemmel uyum şeklinde değerlendirilir. (Hu ve Bentler, 1999; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). CFI 0 ile 1 arasında değişmekte ve .90 yeterli, .95-1.0 arası ise mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA değeri 0'a yaklaştıkça mükemmel uyum şeklinde ifade edilirken 1 değeri uyumsuzluk olarak yorumlanır. Bu değer .05'ten küçük ise iyi, .06-.09 normal, .10'dan küçük ise orta, .10'dan büyük ise de zayıf uyum olarak değerlendirilir. NFI değeri ise 0 ve 1 arasında değişkenlik göstermektedir ve 1'e yakın bir değer aldıkça uyum mükemmelleşir. .95 ya

da daha üstünde bir değer ise mükemmel bir uyumu ifade eder (Bentler, 1990 akt. Koçyiğit ve Karadağ, 2016).

Bu durumda Tablo 3 incelendiğinde RMSEA mükemmel uyum, NFI iyi uyum, CFI iyi uyum, GFI ve AGFI iyi uyum göstermektedir şeklinde ifade edilebilir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Şekil 5. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



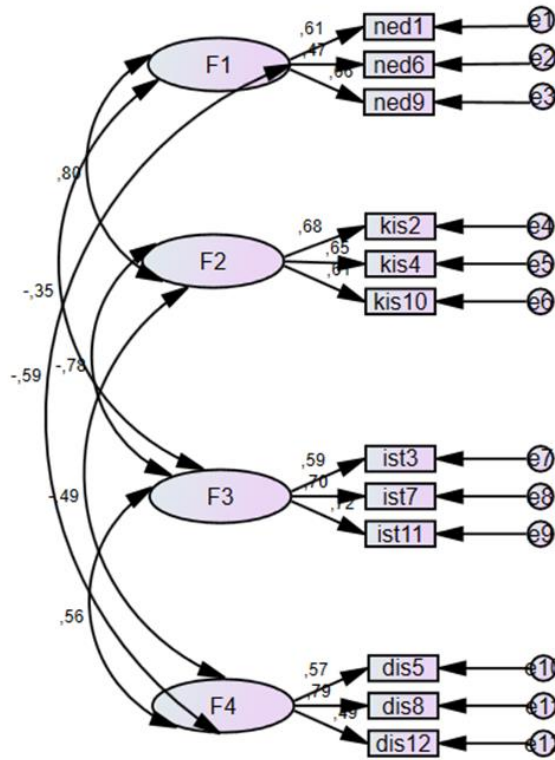
Nedensel Yüklemeler Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak amacıyla ölçeğin faktör yapısını ve maddelerin durumunu gösteren (Bkz. şekil 6) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ortaya çıkan uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare ve serbestlik derecesi incelenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere ki-kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde ortaya çıkan değer, modelin normal bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. [CMIN/DF = 2.69]. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık

Tablo 4. Nedensel Yüklemler Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
RMSEA	.06	Normal
NFI	.90	İyi
CFI	.93	İyi
GFI	.95	Mükemmel
AGFI	.92	İyi
χ^2/Sd	2.69	Normal

Tablo 4’te yer alan diğer uyum endekslerine bakıldığında da [RMSEA = .06, NFI = .90, CFI = .93, GFI = .95, AGFI = .92] olarak bulunmuştur. RMSEA normal uyum, NFI iyi uyum, CFI iyi uyum, GFI mükemmel uyum ve AGFI iyi uyum göstermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Şekil 6. Nedensel Yüklemler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği’nin faktör yapısını doğrulamak amacıyla ölçeğin faktör yapısını ve maddelerin durumunu gösteren (Bkz. şekil 7) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ortaya çıkan uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare ve serbestlik derecesi incelenmiştir. Tablo 5’te de görüldüğü üzere ki-kare değeri serbestlik derecesine

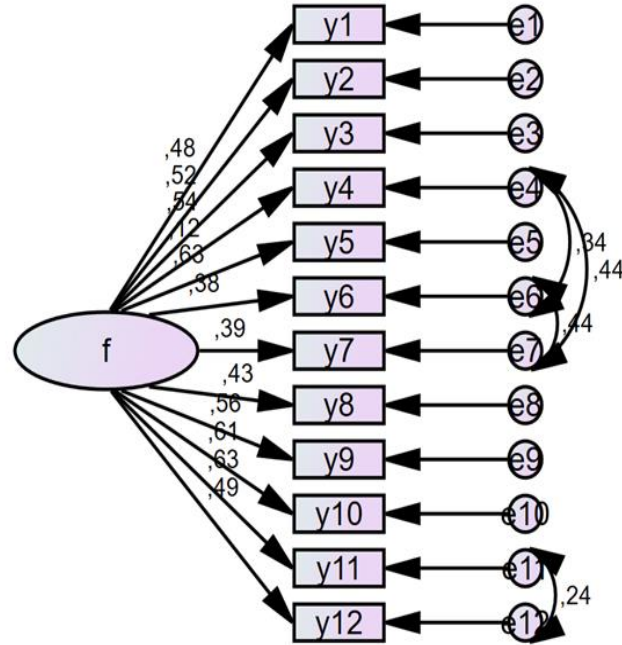
bölündüğünde ortaya çıkan değer, modelin normal bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. [CMIN/DF = 2.51].

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
RMSEA	.06	Normal
NFI	.89	İyi
CFI	.93	İyi
GFI	.95	Mükemmel
AGFI	.93	İyi
χ^2/Sd	2.51	Normal

Tablo 5’te yer alan verilere göre diğer uyum endekslerine bakıldığında da [RMSEA = .06, NFI = .89, CFI = .93, GFI = .95, AGFI = .93] olarak bulunmuştur. RMSEA normal uyum, NFI iyi uyum, CFI iyi uyum, GFI mükemmel uyum ve AGFI iyi uyum göstermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Şekil 7. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



5.2. GÜVENİRLİK

Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 6’da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 6. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin Güvenirliği

Faktör	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Toplam	.85	18

Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'ne dair yapılan güvenirlik analizleri sonucunda 18 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha genel güvenirliği .85 olarak bulunmuştur.

Özdamar (1999) aktardığı bölümde alpha katsayısına ait değerlendirme yapabilmek için kriterleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenirli değil,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenirlikte,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenirli,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenirlidir. Buna göre ölçeğe ait faktörlere yönelik elde edilen değerlerin güvenirli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin güvenirli olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 7. Nedensel Yüklemeler Ölçeği'nin Güvenirliği

Faktörler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Nedensellik Odağı Faktörü	.61	3
Dışsal Kontrol Faktörü	.63	3
İstikrar Faktörü	.72	3
Kişisel Kontrol Faktörü	.69	3

Nedensel Yüklemeler Ölçeğinin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla her faktöre ait Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yukarıda Tablo 7'de sonuçlar sunulmuştur.

Nedensel Yüklemeler Ölçeği'ne dair yapılan güvenirlik analizleri sonucunda “nedensellik odağı” alt boyutunun bu çalışmaya ait güvenirlik katsayısı .61, “dışsal kontrol” alt boyutu güvenirlik katsayısı .63, “istikrar” alt boyutu güvenirlik katsayısı ise .72 ve “kişisel kontrol” alt boyutu güvenirlik katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin oldukça güvenirli olduğu yorumu yapılabilir (Özdamar, 1999). Ayrıca nedensel yüklemeler ölçeği alt boyutları Cronbach alpha değerleri ölçeğin uyarlandığı orijinal çalışmadaki değerlerle de uyumludur (Koçyiğit, 2011; Yapıcı ve Koçyiğit, 2012). Yine de ölçeğe dair alt boyutlarda 3'er madde olması, alt boyutlarından

elde edilen katsayıların diğer ölçeklere göre görece düşük görünmesinin gerekçesi olarak gösterilebilir çünkü madde sayısı güvenilirliği etkileyen önemli faktörlerdendir. Madde sayısı arttıkça güvenilirlik artmaktadır ve madde sayısı azaldıkça güvenilirlik de düşmektedir (Şencan, 2005). Sonuç olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Güvenirliği

Faktör	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam	.80	12

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach's alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 8'de sonuçlar sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'ne dair yapılan güvenirlilik analizleri sonucunda 12 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha genel güvenirliliği .80 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik değeri .70 ve üzeri bulunduğundan ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık, nedensel yüklemeler ve 21. yüzyıl becerileri ölçeklerinden elde edilen verilere dair problem ve alt problemlere uygun analizler yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması sonucu ulaşılan verilerin istatistiksel analizleri sunulmuştur. Araştırmanın problem ve alt problemleri sıralanmış ve her problem için elde edilen bulgular tablolarda ile yorumlanmıştır.

1.1. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeğinden ulaşılan yanıtlara yer verilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların ne şekilde bir dağılım gösterdiğine dair bulgular tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hata	SS	N
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	3.56	.03	.60	423

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ortalama 3.56, ortalama hata değeri .03 ve standart sapma değeri ise .60 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. ($\bar{X}$ =3.56)

1.2. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIKLARINA DAİR YÜKLEMELERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına dair yüklemelerine yönelik olarak nedensel yüklemeler ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen cevaplara yer verilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların ne şekilde bir dağılım gösterdiğine dair bulgular tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Başarısızlığa Yönelik Nedensel Yüklemelere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hata	SS	N
Nedensellik odağı	6.36	.09	1.82	423
Kişisel kontrol	6.36	.10	1.98	423
İstikrar	3.68	.10	2.01	423
Dışsal kontrol	3.64	.09	1.88	423

Nedensellik odağı boyutunda yer alan (1-6-9.) maddelerden alınan yüksek puan yüklemenin odağının içsel olduğunu, düşük puan ise dışsal olduğunu belirtir. Dışsal kontrol boyutunda (5-8-12) alınan yüksek puan yüklemenin (diğer insanlar tarafından) kontrol edilebilirliğini gösterirken düşük puan ise kontrol edilemeyen bir yükleme olduğunu belirtmektedir. Kişisel kontrol boyutunda ise (2-4-10) alınan yüksek puan yüklemenin bireyin kendisi tarafından kontrol edilebildiğine, düşük puan ise kontrol edilemez olduğunu göstermektedir. En son istikrar boyutunda (3-7-11) ise alınan yüksek puan yüklemenin sebebinin daimi olduğunu, düşük puan ise değişken olduğunu ifade etmektedir (Koçyiğit, 2011:41). Buradan yola çıkarak nedensel yüklemeler ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde, “nedensellik odağı” (6,36) ve “kişisel kontrol” (6,36) boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ardından en yüksek ortalamaya sahip boyut ise istikrar (3,68) boyutudur. En düşük ortalamaya da “dışsal kontrol” boyutu (3,64) olarak bulunmuştur.

Buna göre 8.sınıf öğrencilerinin daha çok başarısızlığa yönelik yüklemelerinin odağının içsel olduğu yorumu yapılabilir. Bununla birlikte verilerden yola çıkılarak kişisel kontrol boyutu açısından bireyin kendi tarafından kontrol edilebilen, istikrar boyutu bakımından nedenin daimi, dışsal kontrol boyutu açısından kısmen dışarıdan kontrol edilemez olduğu şeklinde yorumlanabilir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen yüklemelerin nedensellik odağı boyutunda yapıldığı, istikrar boyutunda ise yapılan yüklemelerin daha heterojen olduğu ifade edilebilir. Özetle istikrar boyutundan elde edilen yanıtların yayılımı nedensellik odağı boyutuna göre daha fazladır.

Bununla beraber örnekleme yöneltilen kendilerini başarısız gördükleri dersin adını ve bununla birlikte başarısız olmalarının sebeplerini açıklamalarını isteyen iki tane açık uçlu soru yöneltilmiş ve yanıtlar araştırmacı tarafından gruplanmıştır. Buna göre öğrencilerin kendilerini en çok başarısız gördükleri ders matematik, (Bkz. EK 10) en fazla öne sürdükleri başarısızlık nedeni ise dersin kolay ya da zor olması (Bkz. EK 11) olarak belirlenmiştir.

1.3. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerine yönelik 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden elde edilen cevaplara yer verilmiştir. 8.sınıf öğrencilerinin ölçekten aldıkları puanların ne şekilde bir dağılım gösterdiğine dair bulgular tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hata	SS	N
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam	3.68	.03	.60	423

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ortalama 3.68, ortalama hata değeri .029 ve standart sapma değeri ise .60 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu ifade edilebilir. ($\bar{X}=3.68$)

1.4. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ilgili analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.4.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır ve sonuçları tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2- Yönlü)
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kız	208	3.71	.58	5.04	421	.000
	Erkek	215	3.42	.59			

Tablo 12’de araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeğine yönelik t testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre; 8.

sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<.05$).

Ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=3.71$), erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3.42$) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

1.4.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Gruplar Arası	.77	2	.39	1.07	.343
	Gruplar İçi	151.39	420	.36		
	Toplam	152.16	422			

Araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tabloda yer alan değerler incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

1.4.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2- Yönlü)
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Ortaokul	288	3.61	.59	2.53	421	.012
	İHO	135	3.45	.61			

Tablo 14'te yer alan bağımsız gruplar için t testi sonuçları incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel

farkındalık düzeyine yönelik ortalamaları ($\bar{X}$ =3.61) imam hatip ortaokulu öğrencilerinin ortalamalarına ($\bar{X}$ =3.45) oranla daha yüksektir.

1.4.4. Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okul dışı kursa katılım değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kursa Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Okul Dışı Kursa Katılım Durumu	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Evet	294	3.66	.56	5.55	421	.000
	Hayır	129	3.32	.63			

Tablo 15’te yer alan bağımsız gruplar için t testi sonuçları incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde okul dışı kursa katılım durumu değişkenine göre istatistiksel anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Okul dışı kursa katılım sağlayan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının okul dışı kursa katılmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. ($3.66 > 3.23$).

1.5. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIKLARINA İLİŞKİN YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinin cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ilgili analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.5.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır ve sonuçları tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Nedensel Yükleme	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Nedensellik Odağı	Kız	208	6.46	1.83	1.04	421	.300
	Erkek	215	6.27	1.82			
Kişisel Kontrol	Kız	208	6.64	1.85	2.85	421	.005
	Erkek	215	6.10	2.07			
İstikrar	Kız	208	3.31	1.83	-3.75	415.53	.000
	Erkek	215	4.03	2.12			
Dışsal Kontrol	Kız	208	3.45	1.76	-2.06	421	.040
	Erkek	215	3.83	1.97			

Tablo 16 incelendiğinde, başarısızlığa yapılan yüklemelerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma, kişisel kontrol ($p<.05$), istikrar ($p<.05$) ve dışsal kontrol ($p<.05$) boyutlarında görülmektedir. Ancak nedensellik odağı ($p>.05$) boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Anlamlı bir farklılaşma görülen boyutlara yönelik ortalamalar incelendiğinde ise kişisel kontrol boyutunda kız öğrencilerin ($\bar{X}=6.64$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=6.10$), istikrar boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X}=4.03$) kız öğrencilerden ($\bar{X}=3.31$), dışsal kontrol boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3.83$) kız öğrencilerden ($\bar{X}=3.45$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak kız öğrencilerin başarısızlık durumlarda nedensel yüklemelerinin kişisel olarak daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Bununla beraber erkek öğrencilerin başarısızlık durumlarında ise nedensel yüklemelerinin daha daimi ve diğer insanlar tarafından kontrol edilebilir olarak algıladıkları söylenebilir.

1.5.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinin yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Nedensel Yükleme		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Nedensellik odağı	Gruplar Arası	3.99	2	2.00	.60	.550
	Gruplar İçi	1400.82	420	3.34		
	Toplam	1404.81	422			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	3.44	2	1.72	.44	.647
	Gruplar İçi	1659.26	420	3.95		
	Toplam	1662.70	422			
İstikrar	Gruplar Arası	3.05	2	1.53	.38	.687
	Gruplar İçi	1703.91	420	4.06		
	Toplam	1706.97	422			
Dışsal Kontrol	Gruplar Arası	3.54	2	1.77	.50	.607
	Gruplar İçi	1485.85	420	3.54		
	Toplam	1489.39	422			

Tablo 17 incelendiğinde ölçeğe ait tüm boyutlarda $p > .05$ olduğundan yaş değişkenine göre başarısızlığa yapılan yüklemelerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu tablodaki sonuçlara göre öğrencilerin yaşlarına göre başarısızlığa yaptıkları nedensel yüklemeleri arasında anlamlı farklılaşma yoktur. Öğrencilerin yaşları başarısızlığa yaptıkları yüklemeleri farklılaştırmamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

1.5.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinin okul türü değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Nedensel Yükleme	Okul Türü	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Nedensellik Odağı	Ortaokul	288	6.30	1.88	-1.07	421	.287
	İHO	135	6.50	1.70			
Kişisel Kontrol	Ortaokul	288	6.29	2.02	-1.12	421	.265
	İHO	135	6.52	1.91			
İstikrar	Ortaokul	288	3.68	2.04	-.07	421	.944
	İHO	135	3.69	1.95			
Dışsal Kontrol	Ortaokul	288	3.73	1.95	1.42	421	.156
	İHO	135	3.45	1.70			

Tablo 18’de yer alan sonuçlar incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinde okul türü değişkeni bakımından ölçeğe ait herhangi bir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>.05$). Tablodaki değerler incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilebilir.

1.5.4. Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin başarısızlıklarına yönelik yüklemelerinin okul dışı kursa katılım değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. 8.Sınıf Öğrencilerinin Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerinin Okul Dışı Kursa Katılım Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Nedensel Yükleme	Okul Dışı Kursa Katılım Durumu	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Nedensellik Odağı	Evet	294	6.55	1.79	3.21	421	.001
	Hayır	129	5.94	1.84			
Kişisel Kontrol	Evet	294	6.61	1.97	3.97	421	.000
	Hayır	129	5.79	1.90			
İstikrar	Evet	294	3.43	1.97	-3.89	421	.000
	Hayır	129	4.25	1.99			
Dışsal Kontrol	Evet	294	3.50	1.84	-2.29	421	.022
	Hayır	129	3.96	1.93			

Tablo 19’da yer alan t testi sonuçları incelendiğinde ölçeğe ait tüm boyutlarda kursa katılım durumuna göre istatistiksel anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Tablodaki değerler incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerin okul dışı kursa katılım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 19’a göre okul dışı kursa katılanların ortalamaları incelendiğinde; nedensellik odağı ($\bar{X}=6.55$) ve kişisel kontrol ($\bar{X}=6.61$) boyutunda yüksek iken istikrar ($\bar{X}=4.25$) ve dışsal kontrol ($\bar{X}=3.96$) boyutunda ise okul dışı bir kursa katılmayanların ortalamaları daha yüksektir. Okul dışında kursa katılan öğrenciler başarısızlık durumlarını daha içsel olarak görmekte ve kontrol edebileceklerini düşünmekteyken okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ise başarısızlık durumunu daha daimi ve dış etkenler tarafından kontrol edilebilir görmektedir yorumu yapılabilir.

1.6. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair ilgili analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.6.1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort. Sıra	Top. Sıra	Z	U	p
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Kız	208	242.26	50389.50	-5.01	16066.50	.000
	Erkek	215	182.73	39286.50			

Tablo 20 incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine yönelik cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($p<.05$). Tabloda yer alan ortalamalara göre kız öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ($\bar{X}=242.26$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=182.73$) daha yüksektir.

1.6.2. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır ve sonuçları tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	P
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	13	152	220.75	2	3.73	.155
	14	256	204.25			
	15	15	255.63			

Tablo 21’e bakıldığında araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

1.6.3. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin okul türü değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır ve sonuçları tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Türüne Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	Ortaokul	288	3.73	.59	2.90	421	.004
	İHO	135	3.55	.60			

Tablo 22’de yer alan bağımsız gruplar için t testi sonuçları incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında okul türüne göre istatistiksel anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (.004 < p.05). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyi ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.73) imam hatip ortaokulu öğrencilerinin ortalamalarına göre ($\bar{X}$ =3.55) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.6.4. Okul Dışı Kurs Katılım Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin okul dışı kursa katılım durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır ve sonuçları tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. 8.Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Okul Dışı Kurs Katılım Durumuna Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	Okul Dışı Kurs Katılım Durumu	N	Ortalama	SS	t	sd	P (2-Yönlü)
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Toplam	Evet	294	3.76	.54	4.30	201.85	.000
	Hayır	129	3.47	.68			

Tablo 23’te yer alan bağımsız gruplar için t testi sonuçları incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin okul dışı kursa katılım durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Okul dışı kursa katılan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerine yönelik ortalamaların ($\bar{X}$ =3.76) katılmayanlara ($\bar{X}$ =3.47) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

1.7. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, başarısızlığa yaptıkları nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Tablo 24’te Pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 24. 8.Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, Başarısızlığa Yaptıkları Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Pearson Korelasyon Test Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1-Nedensellik Odağı	1					
2-Kişisel Kontrol	,494**	1				
3-İstikrar	-,231**	-,544**	1			
4-Dışsal Kontrol	-,360**	-,326**	,379**	1		
5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	,100*	,235**	-,314**	-,128**	1	
6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	,101*	,241**	-,281**	-,047	,689**	1

** p=.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). *. p0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Korelasyon katsayısının değerleri -1 ile +1 arasında değişmekte ve bu değer bu iki değere yakın olması aralarında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri, 0.70 – 1.00 aralığında ise yüksek, 0.70 – 0.30 aralığında olması orta ve 0.30 – 0.00 aralığında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Buna göre tablo 24 incelendiğinde 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlığa yönelik yaptıkları yüklemelerin nedensellik odağı boyutunun $p<.01$ düzeyinde, kişisel kontrol boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı; istikrar boyutu ile negatif yönde ve düşük düzeyde, dışsal kontrol boyutu ile yine negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Nedensellik odağı boyutunun üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl becerileri ile de $p<.05$ düzeyinde pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kişisel kontrol boyutunun, $p<.01$ düzeyinde istikrar boyutu ile negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı ve dışsal kontrol boyutu ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca kişisel kontrol boyutunun, üstbilişsel farkındalık

düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi ile $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

İstikrar boyutunun dışsal kontrol boyutu ile ise yine $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkisi vardır. Bununla beraber üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında $p<.01$ düzeyinde negatif yönde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Dışsal kontrol boyutunun, üstbilişsel farkındalık düzeyi ile $p<.01$ düzeyinde negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır. Ayrıca 21. yüzyıl beceri düzeyi ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkisi vardır ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Üstbilişsel farkındalık düzeyinin, 21. yüzyıl beceri düzeyi ile $p<.01$ düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi vardır.

1.8. 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI, NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE 21. YÜZYIL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, başarısızlığa yaptıkları nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında cinsiyet gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve cinsiyet değişkeni için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6
Kız n=208	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.537**	1				
	3-İstikrar	-.351**	-.560**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.478**	-.498**	.413**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.092	.233**	-.362**	-.159*	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.165*	.300**	-.348**	-.158*	.633**	1

Tablo 25 (Devam). Cinsiyet Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6
Erkek n=215	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.380**	1				
	3-İstikrar	-.135*	-.476**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.308**	-.161*	.342**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.118	.199**	-.211**	-.051	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.029	.160*	-.155*	.092	.681**	1

** p=.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). *. p0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 25 incelendiğinde yapılan korelasyon analizi sonucunda nedensellik odağı alt boyutu ile;

- Kişisel kontrol alt boyutu arasında hem kız öğrenciler ($r=.587$, $p=.000$), hem de erkek öğrenciler ($r=.412$, $p=.000$), için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin nedensellik odağı ve kişisel kontrolleri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z=2,43>1,96$).

- İstikrar alt boyutu arasında hem kız öğrenciler ($r=-.315$, $p=.000$), hem de erkek öğrenciler ($r=-.152$, $p=.000$), için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin nedensellik odağı ve istikrar arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,77<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler ($r=-.421$, $p=.000$), için negatif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler ($r=-.304$, $p=.000$), için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin nedensellik odağı ve dışsal kontrol arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,38<1,96$).

- Üstbilişsel farkındalık arasında cinsiyet için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler ($r=-.421$, $p=.000$), için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasında kız öğrenciler ($r=-.560$, $p=.000$) ve erkek öğrenciler ($r=-.476$, $p=.000$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,18<1,96$).

- Kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler ($r=-.498$, $p=.000$), için negatif yönde ve orta düzeyde, erkek öğrenciler ($r=-.161$, $p=.019$), için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-3,94<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık arasında kız öğrenciler ($r=.233$, $p=.001$) ve erkek öğrenciler ($r=.199$, $p=.003$), için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,34<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl becerileri arasında kız öğrenciler ($r=.300$, $p=.000$), için pozitif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler ($r=.160$, $p=.019$), için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=1,50<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler ($r=.413$, $p=.000$), ve erkek öğrenciler ($r=.342$, $p=.000$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin istikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,84<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında kız öğrenciler ($r=-,362, p=.000$), için negatif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler ($r=-,211, p=.002$), için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin istikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,71<1,96$).

- İstikrar alt boyutu 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler ($r=-,348, p=.000$), için negatif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler ($r=-,155, p=.023$), için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin İstikrar alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-2,11<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında kız öğrenciler ($r=-,159, p=.021$), için negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler ($r=-,158, p=.023$), için negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hem kız öğrenciler ($r=,633, p=.000$), hem de erkek öğrenciler ($r=,681, p=.000$), için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,84<1,96$).

Yapılan analizler sonucunda kız ve erkek öğrencilerin yalnızca nedensellik odağı ve kişisel kontrolleri arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 26. Yaş Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6
13	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.498**	1				
	3-İstikrar	-.255**	-.558**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.536**	-.435**	.390**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.192*	.217**	-.291**	-.074	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	-.041	.173*	-.260**	.012	.670**	1
14	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.460**	1				
	3-İstikrar	-.246**	-.502**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.293**	-.283**	.379**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.096	.245**	-.322**	-.141*	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.215**	.289**	-.294**	-.080	.675**	1
15	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	-.113	1				
	3-İstikrar	.222	-.580*	r=1			
	4-Dışsal Kontrol	-.206	-.456	.665**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	-.380	.569*	-.623*	-.594*	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	-.329	.144	-.161	-.137	.692**	1

** p=.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). *. p0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 26 incelendiğinde yapılan korelasyon analizi sonucunda nedensellik odağı alt boyutu ile;

- Kişisel kontrol alt boyutu arasında hem 13 yaş grubu ($r=.498$; $p<.05$) hem de 14 yaş grubu ($r=.460$, $p=<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensel odaklanma ve kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin nedensellik odağı ve kişisel kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,19<1,96$).

- İstikrar alt boyutu arasında, 13 yaş grubu ($r=-.255$, $p<.05$) ve 14 yaş grubu ($r=-.246$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,058<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu arasında, 13 yaş grubu ($r=-.536$, $p<.05$) ve 14 yaş grubu ($r=-.293$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermektedir ($z=2,88>1,96$).

- Üstbilişsel farkındalık arasında, 13 yaş grubu ($r=.192$, $p<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 14 yaş grubu ve 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve üstbilişsel farkındalık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- 21. yüzyıl becerileri arasında 14 yaş grubu öğrenciler ($r=.215$, $p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 13 yaş ve 15 yaş grubu öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasında 13 yaş grubu ($r=-.558$; $p<.05$), 14 yaş grubu ($r=-.502$, $p<.05$) ve 15 yaş grubu ($r=-.680$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,767<1,96$). 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,937<1,96$). 13 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,937<1,96$).

- Kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında 13 yaş grubu ($r=-.435$; $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, 14 yaş grubu ($r=-.283$, $p=<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,71<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık arasında 13 yaş grubu ($r=.217$; $p<.05$) ve 14 yaş grubu ($r=.245$, $p=<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde ve 15 yaş grubu ($r=.569$, $p=<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve üstbilişsel farkındalık alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,251<1,96$). 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,35<1,96$). 13 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,427<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl becerileri arasında 13 yaş grubu ($r=.173$; $p<.05$) ve 14 yaş grubu ($r=.289$; $p<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve 21. yüzyıl becerileri alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,18<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında 13 yaş grubu ($r=.390$; $p<.05$), 14 yaş grubu ($r=.379$, $p=<.05$) ve 15 yaş grubu öğrenciler ($r=.665$, $p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin istikrar ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki

anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=0,126<1,96$). 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,52<1,96$). 13 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,45<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında 13 yaş grubu ($r=-.275$; $p<.05$), için negatif yönde ve düşük düzeyde, 14 yaş grubu ($r=-.329$, $p<.05$) ve 15 yaş grubu öğrenciler ($r=-.589$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin istikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=0,572<1,96$). 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,51<1,96$). 13 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=1,33<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında 13 yaş grubu ($r=-.260$; $p<.05$) ve 14 yaş grubu öğrenciler ($r=-.294$, $p<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için istikrar alt boyutu 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamli bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin istikrar alt boyutu ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=0,339<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında 14 yaş grubu ($r=-.141$; $p<.05$), için negatif yönde ve düşük düzeyde, 15 yaş grubu öğrenciler ($r=-.594$, $p<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamli bir ilişki olduğu bulunmuştur. 13 yaş grubu öğrenciler için dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamli bir ilişki bulunamamıştır.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin istikrar alt boyutu ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki anlamli bir farklılık göstermemektedir ($z=0,339<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hiçbir yaş grubu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında 13 yaş grubu ($r=.670$; $p<.05$), 14 yaş grubu ($r=.675$, $p<.05$) ve 15 yaş grubu öğrenciler ($r=.692$, $p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-.126<1,96$). 14 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,115<1,96$). 13 ve 15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,020<1,96$).

Yapılan analizler sonucunda yalnızca 13 ve 14 yaş grubunda yer alan öğrencilerin nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutun arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 27. Okul Türü Gruplarında 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ortaokul		1	2	3	4	5	6
	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.446**	1				
	3-İstikrar	-.178**	-.601**	$r=1$			
	4-Dışsal Kontrol	-.359**	-.342**	.359**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.070	.288**	-.310**	-.149*	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.127*	.340**	-.319**	-.067	.688**	1
		1	2	3	4	5	6
İHO	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.610**	1				
	3-İstikrar	-.363**	-.412**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.357**	-.278**	.436**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.192*	.149	-.328**	-.113	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.070	.054	-.205*	-.035	.675**	1
		1	2	3	4	5	6

** $p=.01$ düzeyinde anlamlı (2-yönlü). * $p0.05$ düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 27 incelendiğinde yapılan korelasyon analizi sonucunda nedensellik odağı alt boyutu ile;

- Kişisel kontrol alt boyutu arasında, ortaokul ($r=.446$, $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=.610$, $p<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin nedensellik odağı ve kişisel kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-2,16<1,96$).

- İstikrar alt boyutu arasında, ortaokul ($r=-.178$, $p<.05$) öğrencileri için negatif yönde ve düşük düzeyde ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-.363$, $p<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=1,94<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu arasında, ortaokul ($r=-.359$, $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-.357$, $p<.05$) öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,05<1,96$).

- Üstbilişsel farkındalık arasında imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=.192$, $p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri için ise nedensellik odağı ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=.127$, $p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için ise nedensellik odağı ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri ($r=-.601$; $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-.412$, $p<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-2,46<1,96$).

- Kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri ($r=-,342$; $p<.05$) negatif yönde ve orta düzeyde, imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-,278$, $p=<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,67<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=.288$; $p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=.340$; $p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri ($r=.359$; $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=.436$, $p=<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin istikrar ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,88<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=-,310$; $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-,328$, $p=<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin istikrar ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,20<1,96$).

- İstikrar alt boyutu 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=-.319$; $p<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde, imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=-.205$, $p<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin istikrar alt boyutu ve 21 yüzyıl becerileri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-1,20<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=-.149$; $p<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hiçbir okul türü için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ($r=.698$; $p<.05$) ve imam hatip ortaokulu öğrencileri ($r=.675$, $p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21 yüzyıl becerileri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=1,51<1,96$).

Tablo 28. Okul Dışı Kursa Katılım Durumuna Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6
Evet	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.493**	1				
	3-İstikrar	-.250**	-.589**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.428**	$r=-.438^{**}$	$r=.356^{**}$	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	.094	.228**	-.297**	-.138*	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.044	.206**	-.225**	-.058	.685**	1

Tablo 28 (Devam). Okul Dışı Kursa Katılım Durumuna Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Nedensel Yüklemeleri ve 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6
Hayır	1-Nedensellik Odağı	1					
	2-Kişisel Kontrol	.449**	1				
	3-İstikrar	-.114	-.381**	1			
	4-Dışsal Kontrol	-.182*	-.030	.390**	1		
	5-Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi	-.001	.131	-.245**	-.035	1	
	6-21. Yüzyıl Beceri Düzeyi	.115	.216*	-.300**	.039	.650**	1

** p=.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). *. p0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo 28 incelendiğinde yapılan korelasyon analizi sonucunda nedensellik odağı alt boyutu ile;

- Kişisel kontrol alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan ($r=.493$, $p<.05$) ve okul dışı kursa katılmayan ($r=.449$, $p<.05$) öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin nedensellik odağı ve kişisel kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,52<1,96$).

- İstikrar alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan ($r=-,250$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Dışsal kontrol alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan ($r=-,428$, $p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, okul dışı kursa katılmayan ($r=-.182$, $p<.05$) öğrenciler için ise negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-2,58<1,96$).

- Üstbilişsel farkındalık arasında hem okul dışı kursa katılan hem de okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- 21. yüzyıl becerileri arasında hem okul dışı kursa katılan hem de okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol alt boyutu ve istikrar alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan ($r=-.589, p<.05$) öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, okul dışı kursa katılmayan ($r=-.381, p<.05$) öğrenciler için ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve istikrar alt boyutu arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-2,63<1,96$).

- Kişisel kontrol alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=-.438, p<.05$) için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise kişisel kontrol alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=.228, p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=.206, p<.05$) ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ($r=.216, p<.05$) için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,12<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=.356, p<.05$) ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ($r=.390, p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,37<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=-.297, p<.05$) ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ($r=-.245, p<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=-0,54<1,96$).

- İstikrar alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=-.225, p<.05$) ile okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ($r=-.300, p<.05$) negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=0,77<1,96$).

- Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ($r=-.138, p<.05$) için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılım durumu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılım durumu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan ($r=.685; p<.05$) ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler ($r=.650, p<.05$) için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında okul dışı kursa katılan ve katılmayan öğrencilerin kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($z=1,13<1,96$).

1.9. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE NEDENSEL YÜKLEMELERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİ NASIL YORDADIĞINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın son bulgusu araştırma problemi olan üstbilişsel farkındalık ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini nasıl yordadığı ile ilgilidir. Bunun sınanması amacıyla öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve başarısızlığa

yaptıkları nedensel yüklemelerden aldıkları puanlar ile 21. yüzyıl becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ve Nedensel Yüklemeler ile 21. Yüzyıl Becerileri Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenin Adı	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,125	,190	-	5,912	,000		
Nedensellik odağı	,006	,014	,019	,445	,657	,101	,022
Kişisel kontrol	,021	,014	,071	1,507	,133	,241	,074
İstikrar	-,020	,013	-,066	-1,484	,138	-,281	-,072
Dışsal kontrol	,029	,013	,093	2,331	,020	-,047	,113
Üstbilişsel farkındalık düzeyi	,658	,037	,662	17,890	,000	,689	,659

$$R = ,700 \quad R^2 = ,489$$

$$F = 79,851 \quad p = ,000$$

Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini nasıl yordadığının saptanması amacıyla değişkenler arasında çoklu doğrusal regresyon testi yapılmıştır (bkz. tablo 29). Analiz sonuçlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyi ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini yormasına dönük regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F = 79,851$, $p = .00$).

Bu analizin sonuçlarına göre korelasyonlar incelendiğinde ise nedensellik odağı ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir (.101). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ilişki düzeyinin aynı yönde .022 seviyesinde olduğu görülmektedir. Kişisel kontrol ile 21. yüzyıl becerileri arasında .241 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki .074 seviyesindedir. İstikrar ile 21. yüzyıl becerileri arasında -.281 seviyesinde bir ilişki görülmektedir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ilişki -.072 seviyesindedir. Dışsal kontrol ile 21. yüzyıl becerileri arasında -.047 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki .113 seviyesindedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyi ile 21. yüzyıl becerileri arasında .689 düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde bu ilişki .659 seviyesindedir.

Her değişken birlikte 21. yüzyıl becerileri ile pozitif yüksek düzeyde bir ilişkiye sahiptir ($R = .700$, $R^2 = .489$, $p < .01$). Bu üç değişken 21. yüzyıl becerilerindeki toplam

varyansın yaklaşık %48.9'unu açıklamaktadır. β değerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki önem sırası; üstbilişsel farkındalık düzeyi, dışsal kontrol, kişisel kontrol, istikrar, nedensellik odağıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise dışsal kontrol ve üstbilişsel farkındalık düzeyinin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülebilir. Nedensellik odağı, kişisel kontrol ve istikrar 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($p>.05$).



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından durumunu incelemek ve düzeyler arası ilişkiyi ortaya koymaktır.

1. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri nasıldır? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın öncelikle 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiş, tek bir boyuttan oluşan ve beşli likert ölçeğin genelinde ortalama puanının ($\bar{X}=3,56$) olması nedeniyle öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu (“sık sık”) belirlenmiştir. Karakelle ve Saraç da (2007) yürüttükleri araştırmada çalışmayı yürüttükleri öğrencilerin ortalamalarını incelediklerinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ise ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile çalışmışlardır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kılınçer (2023) araştırmasında ortaokul 5., 6.,7., ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerini incelemiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ağpak (2019), yürüttüğü çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile matematiksel üstbilgi farkındalık düzeylerini incelemiş ve arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin genel üstbilişsel farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma ve sözü edilen araştırmaların sonuçlarından yola çıkıldığında ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin bu yaş düzeyinde belirmeye başlamasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Üstbilişsel farkındalık öğrencinin kendi öğrenmelerini ve bu süreci takip edebilmesi ve düzenleyebilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Yalçinkaya, 2024). Buradan yola çıkarak öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının iyi olmasının öğrenme süreçlerini aktif şekilde izlemelerine yardımcı olacağı ve bu sayede hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıracağı yorumu yapılabilir.

Araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri incelenmiş, dört alt boyuttan oluşan ve dokuzlu likert şeklinde puanlanan ölçekten öğrencilerin nedensellik odağı alt boyutu ve kişisel kontrol boyutunda ortalamalarının birbirine eşit ve en yüksek olduğu belirlenmiştir, öğrenciler ortanın üzerinde bir puan almışlardır. Dışsal kontrol ve istikrar boyutu ise birbirine yakın ve nispeten düşük ortalamaya sahiptir. Ortalamalar genel olarak incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerde yüklemenin odağının daha içsel olduğu, nedenin öğrencinin kendisi tarafından kontrol edilebilir görüldüğü, dışsal kontrole daha kapalı olduğu ve son olarak yükleme nedeninin ise değişken yani daimî olmadığı görülmüştür. Taşkıran'ın (2010), üniversite hazırlık senesindeki öğrencilerle yürüttüğü araştırmasının sonuçlarına bakıldığında araştırma sonuçlarıyla benzer olarak kendisini başarısız olarak gören öğrencilerin yaptıkları yüklemelerin daimî görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak daha çok dışsal yüklemeler yapıldığını ve bu yüklemelerin kontrol edilemez olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Koçyiğit (2011), üniversite öğrencilerinin başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemelerinin boyutlarını araştırmış ve sonucunda bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak yükleme nedeninin öğrenciler tarafından değişken yani geçici görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ancak başarısızlığa yapılan yüklemelerin araştırma sonuçlarından farklı olarak daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir ve dışsal kontrole daha açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Semiz (2011) motivasyonlarına dair risk altında olduğu bilinen yabancı dil öğrencileri ile yaptığı araştırmasında başarısızlık durumlarına ilişkin öğrencilerin daha çok dışsal yükleme yaptıklarını belirlemiştir. Kızgın ve Dalgın (2012) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin başarısızlıklarını daha çok zorluk durumuna, en az ise yeteneğe bağladıklarını belirlemiştir. Bıçak (2019) üniversitede yıl tekrarı yapan hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarısızlık durumlarına dair yaptıkları nedensel yüklemelerin daha çok dışsal ve kişisel olarak kontrol edemedikleri nedenlere yükleme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ngunu vd. ise (2019) yürüttükleri çalışmalarında nedensel yüklemeler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiş ve araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğrencilerin büyük kısmının başarısızlığa içsel yüklemeler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçların alanyazında incelenen çalışmalar ile benzer noktaları vardır ancak farklılıklar da söz konusudur. Çalışılan örneklem grubunun yaş düzeyinin bu sonuçların farklılığına ilişkin belirleyici olabileceği düşünülebilir. Özellikle ortaokul grubunda yürütülen çalışmaların sayısının azlığı ve daha çok üniversite öğrencileri ile ilgili çalışmaların sonuçlarının literatürde yoğunlukla yer alması bu

sebeplerden olabilir. Bunun yanında öğrenci grubunun üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna araştırma bulgularında yer verilmiştir. Üstbilişsel farkındalık ise bireyin; düşünme, öğrenme süreçleri ve bunların sonuçlarına dair kendini izlemesini temele almaktadır (Hartman, 1998). Ayrıca bireyin öğrenme sürecini izleyerek, hangi durumda ve zamanda farklı bir strateji belirleyeceğini fark etmesi ve kendisini değerlendirebilmesini de sağlamaktadır (McCormick vd, 2013). Bu nedenle üstbilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olduğu görülen örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, neyi ne şekilde öğreneceğinin bilincinde olduğu ve öğrenmelerini doğru şekilde ve yüksek farkındalıkla değerlendirebildiği için başarısızlık yaşadığında da bu durumun nedenini kendisi tarafından kontrol edilebilir görmesi, dış koşullara bağlamaması ve bununla beraber nedenin daimi olduğunu düşünmemesi ve üzerinde değişiklik yapabileceğini ifade etmesi de literatür ile uyumlu görünmektedir. Üstbilişsel farkındalık aynı zamanda kişinin zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerine dair sahip olduğu bilgiyi de içermektedir (Schwartz ve Perfect, 2002). Bu da başarısızlık durumlarında yüklemelere yönelik kişisel kontrolün yüksek ancak istikrar puanının ise düşük olmasını açıklayabilmektedir. Özetle üstbilişsel farkındalık düzeyi de yüksek bulunan öğrenciler, başarısızlık durumlarında daha çok kişisel kontrolleri altında olan içselleştirdikleri nedenleri öne sürmektedirler ve başarı durumlarında dışarıdan kontrole yönelik etkinin daha az olduğunu düşünmektedirler. Bununla beraber başarısızlığa yönelik nedenlerin de geçici olduğuna inanmaktadırlar. Yani öğrenci başarısız da olduğunda buna dair sorumluluğu üstlenmekte ve sebeplerini öncelikle kendinde aramaktadır. Ayrıca bu başarısızlık nedenini geçici görmeleri ise öğrencilerin bu geçici durum ortadan kaldırabilirse başarılı olacaklarına inandıklarının bir işareti olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın ilk alt probleminde son olarak ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri incelenmiştir. Tek boyuttan oluşan ve beşli likert ölçeğin genelinde ortalama puanının ($\bar{X}=3,68$) olması nedeniyle öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ortanın üzerinde yüksek olduğu (“bana uygun”) belirlenmiştir. Dünyada yaşanan büyük gelişmeler eğitim sistemini de etkilemiştir. Yaşanan her yeni gelişme, eğitim anlayışını yeniden şekillendirmiştir (Deniz ve Büyükalan Filiz, 2022). Küçük yaşlardan itibaren bireylerin, bu bilgiyi hayatlarına aktarabilmeleri, etkili kararlar verebilmeleri, hayatlarını devam ettirebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları önemlidir (Çiftçi vd., 2021). Sonuç olarak yeni yüzyılın gerektirdiği bu ihtiyaçları karşılayabilmek için eğitim

sistemi sürekli gelişmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ise örneklem grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyinin yüksek olması, eğitim sistemi içerisinde yeni yüzyılda var olabilmek için gerekli yeterliliklere ve becerilere çoğunlukla sahip olduklarını göstermektedir yorumu yapılabilir. Araştırmanın sonucu ile örtüşen sonuçlara ulaşan başka araştırmalar da bulunmaktadır. Karakaş (2015) araştırmasında, 8.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine dair 21. yüzyıl becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında; öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin, okulda gerçekleştirilen faaliyetlerde kullanma durumları araştırılmıştır ve araştırma bulgularında öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kapsamında incelenen; problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği beceri vb. yeterli seviyede sahip oldukları görülmüştür. Kaya (2017) de ortaöğretim öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve okul bağlılığının 21. yüzyıl becerileri ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma bulgularında ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Önür ve Kozikoğlu (2019) da benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini genel olarak yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir. Yaşar (2021) araştırmasını, ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine dair farkındalıklarını belirlemek için gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik çoğu alt boyutta ortalamanın üzerinde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Ananiadou ve Claro (2009) İçinde Türkiye'nin de bulunduğu 17 OECD ülkesinde öğrencilerin 21. yy. becerilerine dair bir araştırma yürütmüşlerdir. Sonuçlarda, ülkelerin çoğunluğunda öğrencilerin 21. yy. becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgular ile araştırmanın sonucunun birbiriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Literatürde 21. yüzyıl çerçevelerinde ele alınmış olan beceriler günümüzde öğrencilerin öğrenme ortamlarında, mesleki ve sosyal yaşamda başarı için sahip olmaları beklenen beceriler olarak tanımlanmıştır (Soysal, 2019). Öğrencilerin, 21. yüzyıl beceri düzeylerinin iyi olmasının, özellikle öğrenme ortamlarında da gerekli görülen iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcılık gibi becerilerde yeterli olduğu ifade edilebilir. Literatürden yola çıkılarak iyi düzeyde bu becerilere sahip olmanın, öğrencilerin akademik yaşamda ve sosyal hayatlarında daha etkin olmalarını da desteklediği ifade edilebilir.

2. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul türü ve okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Bağçeci vd. (2011) 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve sene sonu ortalamaları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yürüttükleri çalışmada cinsiyete göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalığın birçok alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk ve Kurtuluş (2017) tarafından, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları incelenmiş, araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Benzer şekilde Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla ortaokul öğrencileri ile çalışmışlardır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Kılınçer (2023) ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerini incelemiş, matematiksel üstbiliş farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını ifade etmiştir. Şerifoğlu (2012), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde kız öğrencilerin lehine cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ağpak (2019), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Gürefe (2015) yürüttüğü araştırmasında kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine dair ortalamaların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları değerlendirildiğinde üstbilişsel farkındalık düzeyi cinsiyete

göre çoğunlukla farklılaşmaktadır yorumu yapılabilir. Topçu ve Tüzün'e (2009) göre, ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının gelişimi sürecinde cinsiyet kritik bir değişkendir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmaların büyük bir kısmında özellikle kadınların duygusal zekalarının erkeklere oranla anlamlı düzeyde iyi olduğu görülmektedir (İyibaş ve Akın, 2021). Buna bağlı olarak, kız öğrencilerin genellikle daha yüksek duygusal zeka ve empati kapasitesine sahip olduğu ifade edilebilir ve bu durumun kız öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini daha kolay anlamlandırmalarına ve kendi öğrenme süreçlerini etkin şekilde planlama ve düzenlemelerine destek olduğu ifade edilebilir. Bu özellikler ise üstbilişsel farkındalık kavramı tanımında önemli görülen noktalar ve kız öğrencilere ait puanların yüksek olmasını açıklayabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre ise sonuçlar; kızların planlama, düzenleme, performansa yönelik analiz gibi stratejilerde erkeklere göre bilişsel yönden daha yetenekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Güreffe (2015) de yürüttüğü araştırmasında, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık düzeylerini incelemiş ve sınıf düzeyinin üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Oğuz ve Kutlu Kalender (2018) ortaokul 6,7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler yürüttükleri araştırmalarında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından farklılaştığı ve bu farkın 6. sınıf lehine olduğu belirlemiştir. Bunun yanında Ağpak (2019) ise 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler yürüttükleri araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda sınıf düzeyi aynı (8.sınıf) fakat bu düzeyde farklı yaşlardaki öğrencilerin yaşlarına yönelik üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Kuru ve Çakmak'a göre (2022) üstbilişsel farkındalık yaş arttıkça gelişen bir özellik sergilemekte ve üstbilişsel stratejilerin kişi tarafından etkin kullanımı farkındalık düzeylerini pozitif anlamda etkilemektedir. Bu nedenle soyut düşünmenin de başlamış olduğu döneme denk gelen 8.sınıf dönemindeki öğrenciler örneklem grubunu oluşturması için tercih edilmiş ve bu dönemde öğrencilerin tek bir yaş gurubunda olmadıkları gözlenmiş, yaşlarının 13-15 arasında değişkenlik gösterdiği için örneklem olarak bu grup belirlenmiştir. Piaget de, bilişsel gelişime ait en son basamak olan soyut işlemler

döneminin 11-12 yaşlarında başladığını ve ergenlik sürecinde devam ettiğini ifade etmiştir. Çocuğun bilişsel yapıları bu evrede olgunlaşır. Soyut işlemler dönemindeki bireyde karmaşık ve daha güçlü bilişsel beceriler kendini göstermeye başlamaktadır. Bu dönemin en belirgin özelliği ise çocuğun soyut kavramları anlayabilmesi, bilgiyi analiz edebiliyor, sentezleyebiliyor olması ve nihayetinde bir değerlendirme yapabiliyor olmasıdır (Köksal Akyol, 2020; Selçuk, 2015). Bloom'un taksonomisinde yer alan bilgi çeşitlerine, üstbilişsel bilgi olarak isimlendirilmiş olan (*metacognitive knowledge*) boyutu eklenmiştir ve bu kavram kapsamı bakımından en üst düzeyde zihinsel faaliyetlerden oluşmaktadır. Bireyin kendi öğrenme düzeyinin farkında olması, öğrenmelerini düzenleyebilmesi gibi becerileri de içermektedir. Bu kapsamda üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenme sürecinde farkındalığı açısından en üst noktayı belirtmektedir. Bu nedenle soyut işlemler dönemine denk gelen 8.sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilmiş ve literatürle uyumlu şekilde bu dönemdeki öğrencilerin genel anlamda üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksek çıkmış ancak aynı sınıf düzeyinde farklı yaş dönemine denk gelen öğrenciler arasında ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırma bulguları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyinin, imam hatip ortaokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şerifoğlu (2019) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini okul türüne göre incelemiştir ve anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca Evran ve Yurdabakan (2013) yapmış oldukları çalışmada 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve okul türü açısından anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Alan yazında okul türü incelemelerinde özel ve devlet okulları incelenmiş ancak bu çalışmada ele alındığı gibi imam hatip ortaokulu ve düz ortaokullar arasındaki farkı araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul türüne göre oluşan bu farklılık, öğretim programı, kullanılan yöntem ve teknikler, sosyal faktörler gibi etkenlerle şekillenebilecektir. Bu çeşitliliği anlamak ve araştırmak, iki okul türünde de üstbilişsel yeteneklerin ne şekilde geliştirilebileceğiyle ilgili önemli bilgiler elde edilmesine destek olabilir. Bununla beraber araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğrenim görülen çevre ve öğretim kurumunun koşullarının ya da belki ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin de öğrencilerin üstbilişsel gelişimini etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları okul dışı kursa katılım durumu değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okul dışı kursa katılım durumuna göre kursa katılanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul dışı kurslar öğrencilere farkındalıklarını arttıracak çeşitli fırsatlar oluşturmuş, farklı öğrenme deneyimleri, küçük grup ya da bireysel aktiviteler, zaman yönetimi gibi deneyimler edinmelerini dolayısıyla üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeyi desteklemiş olabilir. Öğrencilerin okul dışında katılım gösterdikleri kursların kendi öğrenme süreçlerini daha etkin şekilde yönetmelerini sağlamış ve dolayısıyla üstbilişsel farkındalıklarını artırmış olabileceği söylenebilir.

3. 8.sınıf öğrencilerinin nedensel yüklemeleri; cinsiyet, yaş, okul türü ve okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından başarısızlığa yapılan yüklemelerde kişisel kontrol boyutunda kız öğrenciler lehine, istikrar ve dışsal kontrol boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Ancak nedensellik odağı boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Buradan yola çıkarak kız öğrencilerin başarısızlık durumlarında nedensel yüklemelerinin kişisel olarak daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Ayrıca erkek öğrencilerin başarısızlık durumlarında ise nedensel yüklemelerinin daha daimi ve diğer insanlar tarafından kontrol edilebilir olarak algıladıkları söylenebilir. Sonuçlardan yola çıkarak kız öğrencilerin başarısızlıklarına yönelik sorumluluk alma konusunda daha cesaretli olduğu, nedenleri başkalarına ya da dışsal nedenlere bağlamadığı ve kendi ellerinde olan bu nedeni ortadan kaldıracabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Araştırmaya dair bulgularda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin daha yüksek olması da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenmelerinin ve bu öğrenme sürecinin farkında olan aynı zamanda 21. yüzyılda en önemli görülen becerilerden biri olan eleştirel düşünebilen bireyin, sahip olduğu zihinsel esneklikle birlikte yaşadığı başarısızlık durumuna yönelik nedeni araştırarak ortaya koyabilmesi ve geçmiş yaşantılarını bir araya getirebilmesi durumu açıklar niteliktedir. Williams, Burden, Poulet ve Maun (2004) ortaokul öğrencilerinin başarısızlığa dair yüklemelerini araştırmış ve kız öğrencilerin erkeklere oranla başarısızlık yaşadıkları durumları daha çok kişisel ve içsel sebeplere

yükledikleri sonucuna ulaşmıştır. Koçyiğit (2011) ise araştırmasında başarısızlığa yapılan yüklemelerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın yalnızca erkeklerin lehine kişisel kontrol boyutunda görüldüğünü belirtmiş yani erkeklerin yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel olarak daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bıçak (2019) da öğrencilere ait nedensel yüklemelerde cinsiyete göre yalnızca dışsal kontrol boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görmüştür. Semiz (2011) de yürüttüğü araştırmasında başarısızlığa yönelik yüklemelerde cinsiyete göre bir farklılık ortaya çıkmadığını ifade etmiştir. Kızgın ve Dalgın (2012) ise başarısızlık durumundaki şans, çaba, zorluk, yetenek faktörlerine atfetme derecelerinin cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu durum başarısızlığa yapılan yüklemelerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Koçyiğit (2011) de araştırma bulgularıyla benzer şekilde üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında başarısızlığa yapılan yüklemelerde farklı yaşlarda çeşitli sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrenciler arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri ile öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu durum hiçbir boyutta okul türünün başarısızlığa yapılan yüklemeler üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bıçak (2019) da bir araştırmasında mezun olunan lise türünün de öğrencilerin nedensel boyutlarına bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları okul dışı kursa katılım durumu değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğe ait tüm boyutlarda kursa katılım durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tüm boyutlarda okul dışı kursa katılım durumunun başarısızlığa yapılan yüklemelerde anlamlı şekilde farklılaştığı söylenebilir. Okul dışı kursa katılan öğrencilerin yaşadıkları başarısızlık durumlarında, başarısızlığa yönelik nedenin odağını içsel ve kendisi tarafından kontrol edilebilir algıladıkları, bununla birlikte kursa katılmayanların ise bu başarısızlık durumunu daha çok dış koşullar tarafından kontrol edilebilir gördükleri ve daimi gördüğü ifade edilebilir. Alan yazında kursa katılım durumunun bir değişken olarak kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma

sonuçlarında yola çıkılarak okul dışı kursların çeşitli öğrenme yöntemleri, problem çözme teknikleri vb. stratejiler sunduğu ve bunların öğrencilerin olayları değerlendirme çeşitlerini etkilemiş olabileceği ve nedensel yükleme şekillerinde de değişimlere neden olduğu varsayılabilir. Okul dışı kursların öğrencilerin bireysel motivasyonlarını arttırdığı söylenebilir ve bu sayede okul dışı kursa giden öğrenciler başarısızlıklarını daha içsel nedenlere atfediyor olabilirler. Bununla birlikte öğrenciler başarısızlık yaşadıkları durumlarda bu durumu içsel nedenlere atfediyor oldukları için değiştirilebilir olduklarını düşünüyor ve bu amaçla okul dışı bir kursa gitmeyi tercih ediyor ve bu durumu değiştirmeyi amaçlıyor olabilirler.

4. 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri; cinsiyet, yaş, okul türü ve okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırma sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyleri demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin bilgiyi analiz etme, sorumluluk alabilme, girişimci olma, iş birliği yapma, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi becerilerde erkek öğrencilere oranla daha iyi olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olması bu becerilere dair alt boyutlar incelendiğinde; motivasyon, ilgi, öz-yeterlilik gibi çeşitli faktörlerden ya da eğitime erişim farklılıkları gibi durumlardan kaynaklanıyor olabilir. Alan yazında benzer sonuçlara sahip farklı çalışmalara da rastlanılmıştır. Karakaş (2015) yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin 21.yüzyıl beceri düzeyleri arasında; cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu ve çoğu alt boyutta bu farkın kız öğrenciler lehine olduğunu belirtmiştir. Bozkurt ve Çakır (2016) çalışmalarında cinsiyete göre öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Kız öğrencilerin bu becerileri kullanma düzeyinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaya (2017) de ortaöğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Önür ve Kozikoğu (2019) ise ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini kullanma düzeylerinde bazı alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşar (2021) ise araştırmasını, ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik farkındalıklarını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme

deneyimlerine yönelik farkındalıklarında; cinsiyet değişkenine göre bir farklılık görülmemiştir. Engin ve Korucu (2021) üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini inceledikleri araştırmalarında erkek öğrencilerin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu fakat kariyer bilinci boyutunda ise farkın kız öğrenciler lehine olduğunu belirtmişlerdir. Ahonen ve Kinnunen (2015) tarafından araştırmalarında, Finlandiya'da 11-15 yaşlarındaki öğrencilere 21. yüzyıl becerileri listelenmiş ve ileride gereksinim duyacakları becerileri tahmin edip seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularında, erkek öğrencilerin daha çok teknik becerileri seçtiği, kız öğrencilerin ise sosyal becerileri daha yüksek oranda tercih ettiği görülmüştür.

Araştırma bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerinin yaşları farklılaşsa da sınıf düzeyinin farklılaşmamasının bu sonucun nedenlerinden biri olduğu düşünülebilir. Literatürde farklı sonuçlara da rastlanılmıştır. Bozkurt ve Çakır (2016) yürüttükleri araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin bu becerilere sahip olma düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiş ve sınıf düzeyi arttıkça bu becerilerin kullanım düzeyinin düştüğünü ifade etmiştir. Önür ve Kozikoğlu (2019) ise çalışmalarında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini incelemiş, sonucunda ise 7. sınıf öğrencilerinin 6. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla 21. yüzyıl öğrenme becerilerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir. Zeybek (2019) ise çalışmasının bulgularında 21. yüzyıl becerilerinin sınıf düzeyi arttıkça arttığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları da birbirinden farklıdır. Bunların sebepleri arasında örneklem grubuna yönelik farklı demografik değişkenlerin olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeyinin, imam hatip ortaokulu öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İmam hatip ortaokulu ve düz ortaokullar arasında yapılan farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Can Göl (2023) de farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerle yaptığı bir araştırmasında 21. yy becerileri düzeylerinde okul türlerine bağlı olarak anlamlı ilişkiler saptamıştır. Araştırmanın bulgularına göre oluşan bu fark; okul türleri arasındaki öğretim programlarına yönelik farklılıklar, kullanılan öğretim yöntemleri, eğitim görülen ortam

ya da ailenin sosyo-ekonomik düzeyi vb. farklı etkenlerden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları okul dışı kursa katılım değişkeni açısından incelendiğinde kursa katılan öğrencilerin lehine 21. yüzyıl beceri düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu kurslar BİLSEM, DYK, dersane vb. şekilde farklılaşmaktadır. BİLSEM’ler öğrencilerin yaratıcı düşünce, keşif, sosyal ilişkilerde başarı, yaratıcılık, iletişim gibi beceriler kazanmaları ve özel yetenekleri kapsamında çalışma disiplini edinmeleri, çok boyutlu düşünme gibi becerileri geliştirmelerini hedeflemektedir. DYK’ler ve dersaneler vb. ise öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda bu kurslara devam eden öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olması alanyazın ile tutarlı bir sonuçtur. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Nacaroğlu (2020) da çalışmasında, BİLSEM’e devam eden özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini çeşitli değişkenler kapsamında araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, BİLSEM’e giden özel yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gitmeyen öğrencilere göre yüksek olduğunu göstermiştir. Yürütülen bu araştırmanın bulgularına göre okul dışı kursa gidenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olmasında, bu kursların farklı öğrenme yaşantıları sunması, öğrencilere kendilerini geliştirmeleri için verilen fırsatlar, kişisel ilgi duyulan alanda eğitim alma şansı, sosyalleşme ve bununla beraber gelişen iletişim becerilerinin etkili olabileceği söylenebilir.

5. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi olan 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin başarısızlığa yönelik yaptıkları yüklemelerin nedensellik odağı boyutunda kişisel kontrol boyutu ile pozitif yönde anlamlı; istikrar boyutu ile negatif yönde ve dışsal kontrol boyutu ile yine negatif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Nedensellik odağı boyutunun üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl becerileri ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki sergilediği görülmektedir. Bu durum başarısızlık yaşayan öğrencinin başarısızlığın nedeninin odağının kendisi olduğu ve bunu kişisel olarak kontrol edebileceğini düşündüğünü, bununla birlikte kontrol edebileceğini düşündüğü bu nedeni değiştirebileceğini de

düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca başarısızlık nedeninin odağı içsel olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl beceri düzeyi de yüksek öğrenciler olduğu görülmektedir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen ve gerektiğinde bunlar üzerinde düzenleme yapacak farkındalığa erişmiş aynı zamanda çağın gerektirdiği yeterliliklere yüksek düzeyde sahip olan öğrencilerin başarısızlığının nedeninin odağında kendisini ele alarak değiştirebileceğini düşünmesi de alan yazınla uyumlu görülmektedir.

Kişisel kontrol boyutu ise hem istikrar ve dışsal kontrol boyutu ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca kişisel kontrol boyutunun, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ise öğrenciler başarısızlığın nedenini kontrol edebileceğini düşünmekte ve nedenin ortadan kalkabileceğine inanmakta yani daimî olmadığını düşünmektedirler. Kişisel kontrol boyutunun üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi ile ilişkisi bunların nedensel odaklanma boyutu ile ilişkisine benzer şekilde açıklanabilir.

İstikrar boyutunun dışsal kontrol boyutu ile pozitif yönde bir ilişkisi vardır. Bununla beraber üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi ile ise negatif yönde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Başarısızlığın daimî olduğunu düşünen öğrencinin başarısızlığın nedenini dış koşullara ve başkalarına bağladığını göstermektedir. Aynı zamanda öğrenme konusunda sorumluluk alabilen ve farkındalığı yüksek, 21. yüzyılda ihtiyacı olacak becerilere yeterli düzeyde sahip öğrencilerin ise bu başarısızlığı daimî görmediği yani süreçte bunu değiştirebileceklerine inandıkları gözlenmektedir. Bununla beraber başarısızlığı daimi görmeyen ve bunun ortadan kalkabileceğine inanan öğrenciler, daha kolay bu becerileri ediniyor ve geliştirebiliyor da olabilirler.

Dışsal kontrol boyutunun, üstbilişsel farkındalık düzeyi ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi vardır. Buradan yola çıkarak başarısızlığın nedenini dış koşullara ve başkalarına bağlayan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığının düşük olduğu ifade edilebilir. Ayrıca 21. yüzyıl beceri düzeyi ile de negatif yönde bir ilişkisi vardır ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ayrıca araştırma sonuçlarında üstbilişsel farkındalık düzeyinin, 21. yüzyıl beceri düzeyi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Özetle kendi öğrenmelerine dair farkındalık oluşturabilen ve nasıl öğrendiğinin bilincinde olan

öğrenciler, 21. yüzyılda toplum içindeki her bireyin, yaşamda kendisine yer bulabilmesi için gerekli olan yeterliliklere de sahiptir. Ayrıca bu sayede de yaşadıkları başarısızlık durumlarını daha sağlıklı olarak değerlendirebilecek ve gelecekteki davranışlarını şekillendirebilecektir.

6. 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeyleri arasındaki ilişkisi; cinsiyet, yaş, okul türü, okul dışı kursa katılım durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

İlk olarak cinsiyet gruplarında 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

Nedensellik odağı alt boyutu ile kişisel kontrol alt boyutu arasında hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile istikrar alt boyutu arasında hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, erkek öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan kız öğrencilerin kişisel olarak bu nedeni kontrol edebileceğini düşündüğü, bu nedenin devamlı değil geçici olduğunu düşündüğü, dışsal koşullarla değil kişisel olarak kontrol edebileceğini düşündüğü görülmüştür. Bununla beraber başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan kız öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan erkek öğrencilerin kişisel olarak bu nedeni kontrol edebileceğini düşündüğü, bu nedenin devamlı değil geçici olduğunu düşündüğü, dışsal koşullarla değil kişisel olarak kontrol edebileceğini düşündüğü görülmüştür.

Kişisel kontrol ve istikrar alt boyutu arasında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde,

erkek öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık arasında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl becerileri arasında kız öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde, erkek öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen kız öğrencilerin bu nedenin devamlı değil geçici olduğunu düşündüğü ve aynı zamanda hem üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hem de 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber başarısızlık nedenini kendisinin kontrol edebileceğini düşünen erkek öğrencilerin bu nedenin devamlı değil geçici olduğunu düşündüğü ve aynı zamanda hem üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hem de 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında kız öğrenciler ve erkek öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde ve erkek öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak başarısızlık nedenini devamlı olduğunu düşünen hem kız hem de erkek öğrencilerin, bu nedenin dışsal faktörler tarafından kontrol edilebileceğini düşündüğü ifade edilebilir. Aynı zamanda başarısızlık nedenini devamlı olduğunu düşünen hem kız hem de erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olmadığı ifade edilebilir.

Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında kız öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenirken erkek öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca göre başarısızlık nedeninin dışsal koşullar tarafından kontrol edilebileceğini düşünen kız ve erkek öğrencilerin hem üstbilişsel farkındalık hem de 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olmadığı ifade edilebilir.

Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu da üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek hem kız hem de erkek öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak yaş gruplarında 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

Nedensellik odağı alt boyutu ile kişisel kontrol alt boyutu arasında hem 13 yaş grubu hem de 14 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensel odaklanma ve kişisel kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile istikrar alt boyutu arasında, 13 yaş grubu ve 14 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında, 13 yaş grubu ve 14 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve dışsal kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık arasında, 13 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 14 yaş grubu ve 15 yaş grubunda yer alan öğrenciler için nedensellik odağı ve üstbilişsel farkındalık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile 21. yüzyıl becerileri arasında 14 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 13 yaş ve 15 yaş grubu öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular incelendiğinde başarısızlığın nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan 13 ve 14 yaş grubu öğrencilerin bu nedeni kişisel olarak kontrol edebileceğini ve nedenin sürekli olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Aynı zamanda başarısızlığın nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan 13 yaşındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu 14 yaşındaki öğrencilerin ise 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kişisel kontrol ile istikrar alt boyutu arasında 13 yaş grubu, 14 yaş grubu ve 15 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol ile dışsal kontrol alt boyutu arasında 13 yaş grubu öğrenciler

için negatif yönde ve orta düzeyde, 14 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için kişisel kontrol ve dışsal kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel kontrol alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık arasında 13 yaş grubu ve 14 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde ve 15 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol alt boyutu ile 21. yüzyıl becerileri arasında 13 yaş grubu ve 14 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan yola çıkılarak başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen 13, 14 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin bu nedenin devamlı olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Ayrıca başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen 13, 14 ve 15 yaş grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bununla birlikte 13 ve 14 yaş grubundaki bu öğrencilerin aynı zamanda 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

İstikrar alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında 13 yaş grubu, 14 yaş grubu ve 15 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında 13 yaş grubu için negatif yönde ve düşük düzeyde, 14 yaş grubu ve 15 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında 13 yaş grubu ve 14 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 15 yaş grubu öğrenciler için istikrar alt boyutu 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu da başarısızlık nedeninin devamlı olduğunu düşünen 13, 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerin başarısızlık nedeninin dışsal faktörler tarafından kontrol edilebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca bu öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de düşük olduğu görülmüştür. Bununla beraber başarısızlık nedeninin devamlı olduğunu düşünen 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir.

Dışsal kontrol alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında 14 yaş grubu için negatif yönde ve düşük düzeyde, 15 yaş grubu öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 13 yaş grubu öğrenciler için dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dışsal kontrol alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hiçbir yaş grubu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan yola çıkılarak başarısızlık nedeninin dışsal faktörler tarafından kontrol edilebileceğini düşünen 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin de düşük olduğu ifade edilebilir.

Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında 13 yaş grubu, 14 yaş grubu ve 15 yaş grubu öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Her yaş grubunda üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü olarak okul türüne göre 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

Nedensellik odağı alt boyutu ile kişisel kontrol alt boyutu arasında, ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileri öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile istikrar alt boyutu arasında, ortaokul öğrencileri için negatif yönde ve düşük düzeyde ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında, ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık arasında imam hatip ortaokulu öğrencileri için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencileri için ise nedensellik odağı ve üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için ise nedensellik odağı ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan hem ortaokul öğrencilerinin hem de imam hatip ortaokulu öğrencilerinin kişisel olarak bu nedeni kontrol edebileceğini düşündüğü, bu nedenin devamlı değil geçici olduğunu düşündüğü, dışsal koşullarla değil kişisel olarak kontrol edebileceğini düşündüğü görülmüştür. Bununla beraber başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan imam hatip ortaokulu öğrencilerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, başarısızlık nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan ortaokul öğrencilerinin ise 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kişisel kontrol ile istikrar alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol ile dışsal kontrol alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri negatif yönde ve orta düzeyde, imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel kontrol alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buradan yola çıkılarak başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen hem ortaokul hem de imam hatip ortaokulu öğrencilerinin bu nedenin devamlı olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Ayrıca başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen ortaokul öğrencilerinin hem üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hem de 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İstikrar alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında ortaokul öğrencileri ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri için negatif yönde ve orta düzeyde, imam hatip ortaokulu öğrencileri için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu da başarısızlık nedeninin devamlı olduğunu düşünen ortaokul öğrencileri ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin başarısızlık nedeninin dışsal faktörler tarafından kontrol edilebileceğini düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca bu öğrencilerin hem üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hem de 21. yüzyıl beceri düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Dışsal kontrol alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında ortaokul öğrencileri için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencileri için dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dışsal kontrol alt boyutu ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında hiçbir okul türü için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başarısızlık

nedenini dışsal koşullar tarafından kontrol edilebileceğini düşünen ortaokul üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmadığı ifade edilebilir.

Üstbilişsel farkındalık düzeyi ile 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında ortaokul öğrencileri ve imam hatip ortaokulu öğrencileri için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Her okul türünde üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

Son olarak okul dışı kursa katılım durumuna göre 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre;

Nedensellik odağı alt boyutu ile kişisel kontrol alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile istikrar alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise nedensellik odağı ve istikrar alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile dışsal kontrol alt boyutu arasında, okul dışı kursa katılan öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Nedensellik odağı alt boyutu ile üstbilişsel farkındalık arasında hem okul dışı kursa katılan hem de okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Nedensellik odağı alt boyutu ile 21. yüzyıl becerileri arasında hem okul dışı kursa katılan hem de okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular incelendiğinde başarısızlığın nedenini kendisiyle ilgili faktörlere bağlayan hem okul dışı kursa katılan hem de katılmayan öğrencilerin bu nedeni kişisel olarak kontrol edebileceğini düşündüğü görülmüştür. Ayrıca okul dışı bir kursa katılan öğrencilerin nedenin sürekli olmadığını düşündüğü belirlenmiştir.

Kişisel kontrol alt boyutu ve istikrar alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde, okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kişisel kontrol alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler için negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise kişisel kontrol alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu

arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise kişisel kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişisel kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen kursa katılan ve kursa katılmayan öğrencilerin bu nedenin devamlı olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Ayrıca başarısızlık nedenini kişisel olarak kontrol edebileceğini düşünen kursa katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bununla birlikte hem okul dışı kursa katılan hem de katılmayan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

İstikrar alt boyutu ve dışsal kontrol alt boyutu arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. İstikrar alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başarısızlık nedenini devamlı olduğunu düşünen okul dışı kursa katılan öğrenciler ve okul dışı kursa katılmayan öğrencilerin bu nedenin dışsal faktörler tarafından kontrol edilebileceğini düşündüğü söylenebilir. Aynı zamanda başarısızlık nedenini devamlı olduğunu düşünen okul dışı kursa katılan ve okul dışı kursa katılmayan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olmadığı ifade edilebilir.

Dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında okul dışı kursa katılan öğrenciler için negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için ise dışsal kontrol alt boyutu ve üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılım durumu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Dışsal kontrol alt boyutu ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılım durumu için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Başarısızlık

nedenini dışsal koşullar tarafından kontrol edilebileceğini düşünen ve okul dışı kursa katılan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olmadığı ifade edilebilir

Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve 21. yüzyıl beceri düzeyi arasında okul dışı kursa katılan ve okul dışı kursa katılmayan öğrenciler için pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Hem okul dışı bir kursa katılan hem de katılmayan öğrencilerden üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

7.Üstbilişsel farkındalık düzeyi ve nedensel yüklemelerin, 21. yüzyıl becerilerini yordama düzeyi nedir? alt probleminin bulgularına ilişkin tartışma ve sonuç

Her değişken birlikte 21. yüzyıl becerileri ile pozitif yüksek düzeyde bir ilişkiye sahiptir ve 21. yüzyıl becerilerini %48.9 oranında yordamaktadırlar. Göreli önem sırası önem sırası; üstbilişsel farkındalık düzeyi, dışsal kontrol, kişisel kontrol, istikrar, nedensellik odağıdır. Dışsal kontrol ve üstbilişsel farkındalık düzeyi 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı iken nedensellik odağı, kişisel kontrol ve istikrar 21. yüzyıl becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin başarısızlığa yaptıkları yüklemelerin tek bir alt boyutu dışında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin düzeylerini çok da fazla yordamadığını ancak üstbilişsel farkındalık düzeyinin iyi bir yordayıcı olduğunu tartışmak mümkündür.

Bu çalışmada, 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından durumunu incelemek ve düzeyler arası ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırma bulgularında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı olarak kız öğrenciler lehine farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları okul türü ve okul dışı kursa katılım değişkenleri açısından incelendiğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin okul türüne ve kursa katılanlar lehine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başarısızlığa yapılan yüklemeler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kişisel kontrol boyutunda kız öğrenciler lehine, istikrar ve dışsal kontrol boyutlarında erkek öğrenciler lehine

anlamalı bir fark görülmektedir. Ancak nedensellik odağı boyutunda cinsiyetler arasında anlamalı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma bulguları yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğrencilerin başarısızlığa yönelik nedensel yüklemeleri ile yaşları ve okul türü değişkenleri arasında anlamalı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak okul dışı kursa katılım durumu değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğe ait tüm boyutlarda kursa katılım durumuna göre anlamalı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrenciler lehine anlamalı olarak farklılaştığı görülmüştür. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yaşa göre anlamalı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca okul türü ve kursa katılanlar lehine değişkenleri açısından incelendiğinde öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin anlamalı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Yapılan çalışmada, araştırma süresi boyunca alan yazında incelenen kaynaklar çalışmaya yönelik bulgular 8.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, başarısızlık durumlarında yaptıkları nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin geliştirilmesi noktasında gelecekte yapılabilecek araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları, başarısızlık durumlarında yaptıkları nedensel yüklemeleri ve 21. yüzyıl beceri düzeylerini inceleyen bu araştırma yalnızca nicel olarak gerçekleştirilmiştir. Bu ilişkinin daha derin bir şekilde incelenmesi ve ayrıntılı şekilde ele alınabilmesi için nicel verileri destekleyecek çalışmaların planlanması daha ayrıntılı bulgular ortaya çıkarabilir. Nicel veriler elde edildikten sonra öğrencilerle planlanacak odak grup görüşmeleri bu anlamda fayda sağlayabilir. Ayrıca elde edilecek bu bulgular başarısızlık durumlarında öğrenciler için etkili olabilecek değişkenlerin daha detaylı incelenmesine de katkı sağlayabilir.

- Eğitim öğretim süreçleri tasarlanırken öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde düşüncelerini ve üstbilişsel stratejiler geliştirmelerini sağlayabilecek uygulamalara bu süreçler içerisinde yer verilebilir. Bu sayede kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünceleri ve üstbilişsel stratejiler geliştirmeleri sağlanabilir.

- Öğrencilerin başarısızlık durumuna yönelik algıları üzerine araştırmalar genişletilerek başarısızlık kavramının öğrenciler açısından yeniden tanımlanması

sağlanabilir. Öğrencilerin başarısızlık durumlarını nasıl anlamlandırdıkları araştırılabilir, bu sayede nedenlerine ilişkin daha detaylı ve doğru bir inceleme yapılabilir.

- 21. yüzyılın ihtiyaçlarına yönelik zaman zaman güncellenen programlar kapsamında oluşturulacak yaşantı yollu içerikler, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri kazanmalarına katkı sağlayabilir.

- Başarısızlığın nedeninin dışarıda aranmasının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve 21. yüzyıl becerilerini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Buna dönük öğrencilerin içsel ve doğru yüklemeler yapmasına yardım edecek stratejiler ile ilgili öğretmenlerin gerekli önlemleri almasının sağlanması bu becerilerin gelişmesine katkı sağlayabilir.

- Araştırmada okul dışı kursa katılım durumunun öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları, başarısızlığa yaptıkları yüklemeleri ve 21. yüzyıl becerileri üzerinde olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Buna yönelik okul dışı kurslar ile ilgili yürütülecek bir çalışmanın, kursların hangi yönüyle ve özellikleriyle öğrenciler üzerinde etki bıraktığı araştırılabilir ve bu sayede okullarda da buna yönelik çalışmalar planlanabilir.

- Araştırmada yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu, sığınmacı ya da mülteci öğrencilere ölçek uygulanamamış ve yaşanan sınırlılık bu öğrenci grubun deneyimlerini ve görüşlerini tam anlamıyla yansıtamamasına neden olmuştur. Bu öğrenci grubuna yönelik de bir araştırma yapılabilir ve literatüre bu kapsamda eğitim ortamından daha zengin içerik sunulabilir.

KAYNAKÇA

- 21st Century Skills. (2013). Productivity and Accountability. https://manodarpn.education.gov.in/assets/img/pdf/21st_Century_Skill_Handbook.pdf (Erişim Tarihi: 19.03.2024).
- Ağpak, Y. E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Ahonen, A. K. & Kinnunen, P. (2015). How Do Students Value the Importance of Twenty-first Century Skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395-412.
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü Beceri Eğitiminin Fen Bilgisi Öğrencilerinin Başarılarına, Kavram Kazanımlarına, Kavramlarının Sürekliliğine ve Transferine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 Sonuçlarına Göre Öğretme Öğrenme Süreci Değişkenlerinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills And Competences For New Millennium Learners In OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, (41), <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1711317400&id=id&accname=guest&checksum=8D70197537E0FE3794166A1F2CB888B1>, (Erişim Tarihi: 25.03.2024).
- Arkin, R. M., Detchon, C. S. & Maruyama, G. M. (1981). Causal Attributions of High and Low Achievement Motivation College Students for Performance on Examinations. *Motivation and Emotion*, 5(2), 139-152.
- Arklan, Ü. ve Taşdemir, E. (2008). Bilgi Toplumu ve İletişim. Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve İnternet. *Selçuk İletişim*, 5(3), 67-80.
- ATCS (2010). *Assessment And Teaching Of 21st Century Skills*. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21stcentury-skills.pdf (Erişim Tarihi: 23.03.2024).
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. Ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Ayık, K. (2022). *Dijital Çağda Bilgi Okuryazarlığı: Çok Katmanlı Bilgi Okuryazarlığı Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakiler, E. ve Firidin Şimşek, B. (2022). Eleştirel Düşünme. İçinde; *Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek*. (2. Baskı), Ed: Baysal, Z. N. ve Sarıcan E., ss. 78-110. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baltacı, A. (2018). Okul Yöneticilerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 840-854.
- Başaran, M. ve Öğretir-Özçelik, A. D. (2021). Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğini Uyarlama Çalışması. *JRES*, 8(1), 26-38.
- Başkalyoncu, H. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Farklı Sınıf İçi Uygulamalarının Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Batha, K. & Carroll, M. (2007). Metacognitive Training Aids Decision Making. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.
- Behti, N. (2015). *Üniversite Sınavındaki Başarısızlık İle Tabiatüstü Yüklemler Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Kütahya Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıçak, S. (2019). *Repeat Level Preparatory School Students' Causal Dimensionality and Their Causal Attributions to Perceived Success and Failure*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boğar, Y. (2018). *Exploring 6th Grade Students' Scientific Epistemological Beliefs And Metacognitive Awareness Regarding Achievement Level*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Borkowski, N. (2005). Intrapersonal And Interpersonal Issues. İçinde; *Organizational Behavior In Health Care*. (1. Baskı), Ed: Borkowski, N., ss. 231-261. USA: Jones & Bartlett Learning.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. İçinde; *Metacognition, motivation, and understanding*. (1. Baskı), Ed: Weinert, F. E. ve Kluwe, R. H. , ss. 65-109. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J. (1981). Learning to Learn: On Training Students to Learn From Texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükselçuk, D. (2006). *Self-Efficacy in Relation to Self-Construals and Causal Attributions*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can Göl, R. (2019). *Güzel Sanatlar Lisesi İle Diğer Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin 21.Yy Becerileri - Kariyer Özyeterliği ve Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması Ve Sanatla İlgili Mesleklere İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M. & Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning*, (Erişim Tarihi: 17.03.2024).
- Cismas, S. C., Dona, I., & Andreiasu, G. I. (2016). Responsible Leadership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 221, 111-118.
- Coutinho, S. A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition, And Academic Success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. (1. Baskı). London: Pearson Education.
- Çağatay, S. (2018). *The Effectiveness Of Attribution Retraining On Language Learners' Attributions, Future Self-Guides and Motivated Behaviour, Effort*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174.
- Deniz, S. ve Büyükalın Filiz, S. (2022). 21. Yüzyıl Becerileri ve Tarihsel Gelişimi. İçinde; *21.Yüzyıl Becerilerinin Eğitime Yansımaları* (1. Baskı), Ed: Büyükalın Filiz, S, ss. 321-339. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dilekçi, A. (2021). *21. Yüzyıl Becerilerine Göre Tasarlanan Öğretim Etkinliklerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duman, B. (2013). *Üstbiliş Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Engin, A. O. ve Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1081-1119.
- Erdem, C. (2019). Introduction to 21st Century Skills and Education. İçinde; *21st Century Skills and Education*. (1. Baskı), Ed: Erdem, C., Bağcı, H. ve Koçyiğit, M., ss. 1-20. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, (9), 125-132.
- Evrar, S. ve Yurdabakan, D. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 213-219.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. (16. Baskı). New York: Routledge.
- Gezer, M. (2023). Örneklem Seçimi ve Örnekleme Yöntemleri. İçinde; *Eğitimde Araştırma Yöntemleri: Temel Kavramlar, İlkeler ve Süreçler* (2. Baskı), Ed: Çetin, B, İlhan, M. ve Şahin, M. G., ss. 134-159. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M., Yazar, T. ve Oral, B. (Ed.). (2022). *21. Yüzyıl Becerileri Bakış Açısından Eğitim ve Öğretimde Farklı Yaklaşımlar* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 237-246.
- Harris, K. R., Graham, S. Brindle, M. & Sandme, K. (2009). Metacognition and Children's Writing. İçinde; *Handbook of Metacognition in Education*. (1. Baskı), Ed: Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C., ss. 131-153. New York: Routledge.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26(1), 1-3.

- Haukas, A. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. İçinde; *Metacognition in Language Learning and Teaching*. (1. Baskı), Ed: Haukas, A., Bjorke, C. and Dypedahl, M., ss. 11-30. New York: Routledge.
- Haukas, A. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview. İçinde; *Metacognition in Language Learning and Teaching*. (1. Baskı), Ed: Haukas, A., Bjorke, C. and Dypedahl, M., ss. 11-30. New York: Routledge.
- Heider, F. (1964). *Psychology of Interpersonal Relations* (3. Baskı). New York: Wiley.
- Hewstone, M. (1983). *Attribution Theory Social and Functional Extensions*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria For Fit Indexes İn Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1- 55.
- Hutchinson, S. R. (2004). Survey Research. İçinde; *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. (1. Baskı), Ed: deMarrais, K. B. & Lapan, S. D., ss. 283-301. New York: Routledge.
- İyibaş, M. A. ve Akın, M. A. (2021). Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki ilişkinin Analizi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 188-218.
- Jacobson Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. Educational Leadership and Administration: *Teaching and Program Development*, (27), 82-100.
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 238-250.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G., Keser, H. ve Yılmaz, R. (2019). Examination Of Critical Thinking Standards And Academic Self-Efficacy Of Teacher Candidates As A Predictor Of Metacognitive Thinking Skills Through Structural Equation Modelling. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4), 1239-1256.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği ve Okul Bağlılığı İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınçer, G. (2023). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Farkındalıkları Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kır, D. B. (2024). *21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Web Tabanlı Etkinliklerle Dinleme Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kızgın, Y. ve Dalgın, T. (2012). Atfetme Teorisi: Öğrencilerin Başarı ve Başarısızlıklarını Değerlendirmedeki Atfetme Farklılıkları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 62-78.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemleri ve Öğrenme Stilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Koçyiğit, M. (2021). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar. İçinde; *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı), Ed: Koçyiğit, M., ss. 15-26. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, Neden ve Nasıl: Üniversite Öğrencilerinin Perspektifinden Bir Bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 242-256.
- Koçyiğit M. ve Karadağ E. (2016). Developing An Ethical Tendencies Scale Based On The Theories Of Ethics. *Turkish Journal of Business Ethics*, 9(2), 283-307.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel Araştırmada Evren, Örneklem, Örnekleme Teknikleri. İçinde; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. Baskı), Ed: Oral, B. ve Çoban, A., ss. 147-159. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2020). Bilişsel Gelişim. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (9. Baskı), Ed: Ulusoy, A., ss. 39-58. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.
- Kuru, E. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstbiliş Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Farkındalık, Yeterlilik, Başarı ve İlgilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge.
- Lee, C. B., Teo, T. & Bergin, D., 2009. Children's Use Of Metacognition İn Solving Everyday Problems: An İntial Study From An Asian Context, *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102.
- Mccormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. C. (2013). Metacognition, Learning, and Instruction. İçinde; *Handbook Of Psychology Volume 7: Educational Psychology*. (2. Baskı), Ed: Weiner, I. B., Reynolds, W. M. ve Miller, G. E., ss. 69-97. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, G. (2021). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(51), 196-208.
- Mete Otlı, B. (2021). Üst Biliş, Öz Düzenleyici Öğrenme ve Çalışma Stratejileri. İçinde; *Öğrenme Psikolojisi*, Ed: M. Baloglu, ss. 352-388. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metiri Group & NCREL. (2003). *Engauge 21st Century Skills: Literacy in The Digital Age*. Chicago, IL: NCREL.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, (Erişim Tarihi: 09.04.2024).
- Mkumbo, K. A. K. & Amani, J. (2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247-255.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior* (2. Baskı). New York: Wiley.

- Murat A. (2018) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları İle STEM'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 693-721.
- Ngunu, S., Kinai, T., Ndambuki P. & Mwaura P. (2019). Causal Attributions as Correlates of Secondary School Students' Academic Achievement. *Education Research International*, (11), 1-7.
- Ocak, G. (2019). 21. Yüzyılda Eğitimde Yeni Yönelimler. İçinde; *Eğitime Giriş*. (12. Baskı), Ed: Keskinkılıç, K., ss. 327-349. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- OECD. (2019). *Educating 21st Century Children Emotional Well-being in the Digital Age*. https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/b7f33425_en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Fb7f33425-en&mimeType=pdf. (Erişim Tarihi: 10.04.2024).
- Oğuz, A. ve Kutlu Kalender, M. D. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Olukcu, E. ve Yıldız, D. (2022). Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öğretir Özçelik, A. D. ve Eke, K. (2020). Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler. İçinde; *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (4. Baskı), Ed: Öğretir Özçelik, A. D. ve Tuğluk, M. N. C., ss. 137-162. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2024). *2024 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri*. Trakya Eğitim Dergisi, (9), 627-648.
- Özer, F. (2021). *21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimini Destekleyici Fen Öğrenme Ortamlarının Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Kavram Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Özkan, B. (2020). Medya Okuryazarlığı. İçinde; *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (4. Baskı). Ed: Öğretir Özçelik, A. D. ve Tuğluk, M. N. C., ss. 29-48. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi İle Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.

- Paris, S. G. ve Newman, R. S. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019a). Framework For 21st Century Learning Definitions. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf (Erişim Tarihi: 17.03.2024).
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2019b). 21st Century Learning For Early Childhood Framework. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf (Erişim Tarihi: 17.03.2024).
- Pehlivan, P. (2012). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Strateji Kullanımının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Pekdemir, M. (2021). *Özetleme Becerisi Öğretiminin Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Piri, S., Kabakçı, E. (2007). Düşünce-Eylem Kaynaşması, Yükleme Biçimleri, Depresif ve Obsesif-Kompulsif Belirtiler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 18 (2), 1-10.
- Qian, M. & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A Review Of Recent Research. *Computers in Human Behavior*, (63), 50-58.
- Robertson, J. S. (2000). Is Attribution Training a Worthwhile Classroom Intervention For K-12 Students with Learning Difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111-134.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcement. *Psychological Monographs*, (80), 1-28.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, A. ve Duran, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 147-165.
- Sart, G. (2016). Motivasyon ve Duygulanım. İçinde; *Öğrenme Psikolojisi*. (6. Baskı), Ed: Baloğlu, M., ss. 426-461. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, (26), 113-125.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2013). Self-Regulation and Learning. İçinde; *Handbook Of Psychology Volume 7: Educational Psychology*. (2. Baskı), Ed: Weiner, I. B., Reynolds, W. M. ve Miller, G. E., ss. 45-68. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schwartz, B. L. & Perfect, T. J. (2002). Introduction: Toward An Applied Metacognition. İçinde; *Applied Metacognition*. (1. Baskı), Ed: Schwartz, B. L. ve Perfect, T. J., ss. 1-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, C. L. (2015). The Futures Of Learning 2: What Kind Of Learning For The 21st Century? *UNESCO Education Research and Foresight*, (14), 1-14.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü Farkındalık ve Geliştirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 4(2), 112-123.

- Semiz, Ö. (2011). *The Effects Of A Training Program On Attributional Beliefs, SelfEfficacy, Language Learning Beliefs, Achievement and Student Effort: A Study On Motivationally At-Risk Students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Shraw G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Soysal, T. (2019). *Türkçe Derslerinde İşbirlikli Öğrenme Etkinliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçilik Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Stanley, T. (2016). *Creating Life-Long Learners Using Project-Based Management to Teach 21st Century Skills*. USA: Corwin
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Özyeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Bahçelievler İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. (2015). *Genişletilmiş Ürün Algısı İle Güven İlişkisinin Yükleme Kuramı Açısından İncelenmesi: Restoran Müşterileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taşkıran, A. (2010). *Exploring EFL Students' Causal Attributions Of Perceived Success and Failure in Language Learning Process*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taylor, E. S., Peplau, L. A. & Sears, D. A. (2006). *Social Psychology*. (12. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. İçinde; *Handbook of Metacognition in Education*. (1. Baskı), Ed: Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C., ss. 26-43. New York: Routledge.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Biliş Ötesi ve Epistemolojik İnançlarıyla Fen Başarıları, Cinsiyetleri ve Sosyoekonomik Durumları. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life In Our Times* (1. Baskı). Francisco: Jossey-Bass.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E. ve Kızıltepe, F. (2023). *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. TTKB.
- Türk, E. G. (2011). Ergenlerin Düşünme Becerilerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbiliş ve Epistemolojik İnançlar. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, A. (2020). GÜDÜLENME. İçinde; *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (9. Baskı), Ed: Ulusoy, A., ss. 281-298. Ankara: Anı Yayıncılık.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146426>. (Erişim Tarihi: 21.03.2024)
- Uslu, M. (2021). Bilgiyi İşleme Kuramı. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (13. Baskı), Ed: M. E. Deniz, ss. 321-339. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vadhan, V. & Stander, P. (1994). Metacognitive Ability And Test Performance Among College Students. *The Journal of Psychology*. 128(3), 307-309.

- Wadsworth, B. J, *Piaget'in Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*, Çev: Ziya Selçuk, Pegem Akademi, Ankara 2023, pp. 111.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need and What We Can Do About It*, New York: Basic Book.
- Weiner, B. (1972). A Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experience. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory Of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weinert, F. E. (1987). Part 1 Metacognition. İçinde; *Metacognition, motivation, and understanding*. (1. Baskı), Ed: Weinert, F. E. ve Kluwe, R. H. , ss. 17-29. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Williams J. P. & Atkins, J. G. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. İçinde; *Handbook of Metacognition in Education*. (1. Baskı), Ed: Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C., ss. 26-43. New York: Routledge.
- Williams, M., Burden, R.L., Poulet, G. & Maun, I. (2004). Learner's Perceptions Of Their Successes And Failures İn Foreign Language Learning. *Language Learning Journal*, 30(1), 19-29.
- Wilson, J. (1999). Defining Metacognition: A Step Towards Recognising Metacognition As A Worthwhile Part Of The Curriculum. İçinde; *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Melbourne*.
- Wong, P.T. & Weiner, B. (1981) When People Ask 'Why' Questions, And The Heuristics Of Attributional Search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663.
- Wong, P.T. & Weiner, B. (1981) When People Ask 'Why' Questions, And The Heuristics Of Attributional Search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650-663.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*, (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Yalçınkaya, I. (2024). Reaps Modeli Uygulamalarının Üstün Yetenekli 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yalçıntaş, M. (2010). Çağımızda Girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 95- 98.
- Yalman, D. (2020). İletişim ve İşbirliği. İçinde; *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (4. Baskı). Ed: Öğretir Özçelik, A. D. ve Tuğluk, M. N. C., ss. 29-48. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. ve Koçyiğit, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 349-368.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2017). *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim Sosyolojisi Açısından 21. Yüzyıl Becerileri Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda Okuduğunu Anlama Yaratıcı Okuma Eleştirel Düşünme ve Üstbilişsel Farkındalık: İlişkisel Tarama Modelinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç. (1997). *Yüksek ve Düşük Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyine Sahip Bireylerin Başarı Ya Da Başarısızlık Durumlarına İlişkin Nedensel Yüklemeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeybek, G. (2019). Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 142-156.



EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırma İzni	127
Ek 2: Etik Kurul Raporu.....	128
Ek 3: Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (B Formu) Kullanım İzni	129
Ek 4: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Kullanım İzni	130
Ek 5: Genel Bilgilendirme Formu	131
Ek 6: Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (B Formu).....	132
Ek 7: Nedensel Boyutlar Ölçeği II	133
Ek 8: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	134
Ek 9: Örneklem Dahil Edilen Okullara Yönelik Dağılım.....	135
Ek 10: Nedensel Boyutlar Ölçeğine Ait “Kendinizi bu dönem en az başarılı bulduğunuz ders hangisi?” Sorusuna Yönelik Yanıtların Dağılımı	136
Ek 11: Nedensel Boyutlar Ölçeğine Ait “Sizce bu durumun en önemli sebebi nedir?” Sorusuna Yönelik Yanıtların Dağılımı	137

Ek 1: Araştırma İzni



Ek 2: Etik Kurul Raporu



Ek 3: Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (B Formu) Kullanım İzni



Ek 4: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



Ek 5: Genel Bilgilendirme Formu

Açıklama: Değerli Öğrenci, Aşağıdaki sorular öğrencilerin kendilerini başarılı veya az başarılı buldukları dersler ve bununla bağlantılı olarak kurdukları neden-sonuç ilişkileri hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın konusu, hangi öğrencinin hangi soruya nasıl yanıt verdiği değil, genel olarak öğrencilerin algıları ve yargılarıdır. Soruları dikkatlice yanıtlamanız bu araştırmanın güvenilir olması için önemlidir. Bu veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Verdiğiniz nedenlerde isim belirtmeyiniz. **Lütfen boş madde bırakmayınız.** Katılımınız için teşekkür ederiz.

1.DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: E () K () Yaş:

Okul Türü:

Okul Dışı Kursa gidiyor musunuz? Evet () Hayır ()

Gidiyorsanız: DYK () BİLSEM () Dershane () Diğer(.....)



Ek 6: Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (B Formu)

ÇOCUKLAR İÇİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

	Maddeler	Asla(1)	Nadiren(2)	Bazen(3)	Sık sık(4)	Her zaman(5)
1	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim	1	2	3	4	5
2	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
3	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.	1	2	3	4	5
5	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
6	Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar	1	2	3	4	5
7	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	1	2	3	4	5
8	Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.	1	2	3	4	5
9	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım	1	2	3	4	5
11	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.	1	2	3	4	5
12	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
14	Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yöntemlerini kullanırım.	1	2	3	4	5
15	Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
16	Bazen öğrenme stratejilerini otomatik olarak kullanırım.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım	1	2	3	4	5
18	Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.	1	2	3	4	5

Ek 7: Nedensel Boyutlar Ölçeği II

NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ II

SORULAR

Kendinizi bu dönem en az başarılı bulduğunuz dersin adını yazınız.

.....

Sizce bu durumun en önemli nedeni nedir?

.....

Yukarıda yazmış olduğunuz sebep ya da sebepleri düşünerek yanıtlayınız. Aşağıdaki maddeler sizin performansınızı etkileyen bu neden ya da nedenler hakkında izlenim veya görüşlerinize ilgilidir. Yazdığınız nedeni en iyi betimleyen yargıya ne kadar yakın hissettiğinize bağlı olarak 1-9 arası rakamlardan birini işaretleyiniz. Her yargı için sadece tek rakamı yuvarlak içine alınız.

Yukarıya yazdığınız neden;

1.Sizin bir özelliğinizi yansıtır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdaki koşulların bir özelliğini yansıtır
2. . Sizin tarafınızdan yönetilebilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan yönetilemez
3.Daimidir.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Geçicidir
4.Sizin tarafınızdan düzene sokulabilir.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan düzene sokulamaz
5. Üzerinde başkalarının kontrolü vardır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde başkalarının kontrolü yoktur
6.İçsel bir nedendir.	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdadır
7. Zaman içerisinde istikrarlıdır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Zaman içerisinde değişkendir
8. Diğer insanların gücü altındadır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Diğer insanların gücü altında değildir
9. Sizinle alakalı bir şeydir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkalarıyla alakalı bir şeydir
10. Üzerinde güç sahibisiniz	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde güç sahibi değilsiniz
11.Değiştirilemez	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Değiştirilebilir
12. Başkaları tarafından düzene sokulabilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkaları tarafından düzene sokulamaz

Ek 8: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, o ifadenin size ne kadar uygun olduğunu belirleyiniz. Daha sonra ifadenin sağ tarafında verilen seçeneklerden size uygun olanın üzerini (X) şeklinde işaretleyiniz.

① Bana Hiç Uygun Değil ② Bana Uygun Değil ③ Kararsızım ④ Bana Uygun ⑤ Bana Tamamen Uygun

1	Nasıl etkili öğreneceğimi bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Edindiğim bilgileri farklı yollarla (yazılı, sözlü vb.) paylaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Değerlendirme yapmak için var olan kanıtlardan yararlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrenmek için bana verilen fırsatları keşfederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Grup içinde üretken bir şekilde çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Grup arkadaşlarımla uyum içinde çalışıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Grup çalışmalarında farklı düşüncelere saygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Ulaştığım bilgilerin doğruluğunu sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Herhangi bir sorunu çözmeye yarayacak bilgiye ulaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilir olup olmadığını sorgularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Araştırma yaparken hangi kaynakların güvenilir olduğunu bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 9: Örnekleme Dahil Edilen Okullara Yönelik Dağılım

Örnekleme Dahil Edilen Okullar	Kişi Sayısı	%
Şehit Şükrü Karadirek Ortaokulu	44	10.4
Şehit Sami Çiftçi İmam Hatip Ortaokulu	43	10.2
Kadınana İmam Hatip Ortaokulu	36	8.5
Ekrem Yavuz Ortaokulu	34	8.0
Kocatepe Ortaokulu	33	7.8
Neriman İbrahim Küçükkurt Ortaokulu	33	7.8
Şemsettin Güneş İmam Hatip Ortaokulu	31	7.3
Şemsettin Karahisari Ortaokulu	29	6.9
Abdurrahim Mısri Ortaokulu	25	5.9
Ayşegül Arsoy Ortaokulu	20	4.7
Şehit Mustafa Sezer Ortaokulu	20	4.7
Hüseyin Sümer Ortaokulu	18	4.3
Bayraktepe Ortaokulu	17	4.0
Gebeceler İmam Hatip Ortaokulu	15	3.5
Özlem Özyurt Ortaokulu	14	3.3
Değirmenayvalı İmam Hatip Ortaokulu	11	2.6
Toplam	423	100.0

Ek 10: Nedensel Boyutlar Ölçeğine Ait “Kendinizi bu dönem en az başarılı bulduğunuz ders hangisi?” Sorusuna Yönelik Yanıtların Dağılımı

Kendinizi bu dönem en az başarılı bulduğunuz ders hangisi?	Kişi Sayısı	%
Matematik	244	57.7
İnkılap Tarihi	46	10.9
İngilizce	42	9.9
Fen Bilimleri	35	8.3
Türkçe	32	7.6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	2.6
Arapça	6	1.4
Beden Eğitimi	3	.7
Resim	2	.5
Müzik	2	.5
Toplam	423	100.0

**Ek 11: Nedensel Boyutlar Ölçeğine Ait “Sizce bu durumun en önemli sebebi nedir?”
Sorusuna Yönelik Yanıtların Dağılımı**

Sizce bu durumun en önemli sebebi nedir?	Kişi Sayısı	%
Dersin Yapısı (kolay-zor olması)	130	30.7
Derse karşı ilgi-tutum	109	25.8
Çalışma alışkanlıkları	72	17.0
Kişisel özellikler	63	14.9
Ders öğretmenin özellikleri	21	5.0
Yeterli ön bilgiye sahip olmama	13	3.1
Ders ile ilgili dikkat-odaklanma sorunları	10	2.4
Sınıf- öğrenci ortamından kaynaklanan durumlar	3	.7
Diğer	1	.2
Ailevi-Maddi Sebepler (kaynak, para, kurs imkanları)	1	.2
Toplam	423	100.0