

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Nur İrem Kılavuz

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Nur İrem Kılavuz**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezi çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

15.08/2019

Nur İrem KILAVUZ

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 146282104007 numaralı Nur İrem KILAVUZ'un hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 16/07/2019 günü saat 15.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____

Dr.Öğr.Üyesi Elif AKDEMİR (Danışman)

Üye _____

Doç.Dr Kerim KARABACAK

Üye _____

Dr.Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

15/07/2019

Doç.Dr Ertuğrul YILDIRIM

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tez Yazarı	: Nur İrem Kılavuz
Tez Danışmanı	: Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2019
Sayfa Adedi	: 64

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırılmış ve cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yaptıkları sınıflar, görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce’de 19 resmi ilkokulda görev yapan 232 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerine veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 Windows programı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuş ve kadın öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca üstbilişsel farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, ders verilen sınıflar ve ders verilen sınıflardaki öğrenci mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biliş, Üstbiliş, Üstbilişsel Farkındalık, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Institution : ZBEÜ Institute of Social Sciences, Curriculum Development and Instruction
Title : Investigation of Metacognitive Awareness Levels of Primary School Teachers by Different Variables
Author : Nur İrem Kılavuz
Adviser : Assist. Prof. Dr. Elif Akdemir
Type of Thesis, Year : M.Sc. Thesis, 2019
Total Numbers of Pages : 64

The aim of this study is to investigate metacognitive awareness levels of primary school teachers by different variables. For this purpose, metacognitive awareness levels of primary school teachers was surveyed and whether this results differ various variables (such as gender, professional seniority, education status, class type, class population) was investigated. This research designed by survey model. The research was carried out with the 232 primary school teachers working in Düzce province in the academic year of 2018-2019. Metacognitive Awareness Inventory which was developed by Schraw and Dennison (1994) and adopted into Turkish by Akın, Abacı, Çetin (2007) was applied and demographic information was obtained. Analyses of this study were analyzed by using SPSS 22.0 software. Based on the findings of the study, primary school teachers had high level metacognitive awareness and female teachers' metacognitive awareness were higher than male teachers. Also there are no significant differences between metacognitive awareness and professional seniority, education status, class type and class population.

Keywords: Cognitive, Metacognition, Metacognitive Awareness, Primary School Teacher.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Düzce merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık durumlarının farklı değişkenler açısından tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türk eğitim sisteminde değişen ve revize edilen eğitim programlarında kendi öğrenme süreçlerinin farkındalığı yetisi kazanan ve bu yeti ile kendi öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayabilen öğrenciler yetiştirebilmek önemli bir amaç haline gelmiştir. Araştırmanın ana eksenindeki üstbilis kavramı öğrencileri bu önemli amaca ulaştıracak önemli bir etmendir. Eğitimin temeli kabul edilen ilköğretim basamağında, bahsedilen öneme haiz üstbilis kavramını öğrencilere en önce aktaracak, önemini kavratacak unsur sınıf öğretmenleridir ve araştırmamızın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Üstbilis kavramının öneminin farkında olan öğretmen öğrencisine de bu farkındalığı kazandıracak ve öğrencilerinin eğitim yaşantılarına önemli ve olumlu katkılar sağlayacaktır. Çalışmamız bu kavramın sınıf öğretmenlerince ne düzeyde bilindiğini araştırmayı, araştırma sonucunda yapılacak geridönütlerle eğitim sistemine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Tezimin hazırlık aşamasında samimi yaklaşımı ile bana yardımcı ve destek olan Sayın tez danışmanım Dr.Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Bilgileri ve tecrübeleri ile bana yol gösteren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nuran BAŞOĞLU'na ve Sayın Doç. Dr. Betül MUTLU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Sınıf öğretmenlerine tezimin veri kaynağı olan ölçekleri ulaştırmamda yardımlarını esirgemeyen okul idarecilerine ve çalışmama cevapları ile katkı sağlayan meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında sonsuz sevgileri ve destekleri ile bana güç ve cesaret veren; varlıkları ile şanslı olduğumu düşündüğüm sevgili annem Nejla KILAVUZ ve çok sevgili babam Hüseyin Cihat KILAVUZ'a ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili teyzem Fatma ALTEN'e teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Alt Problemler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Biliş.....	8
2.2. Üstbiliş.....	8
2.2.1. Üstbilişsel Bilgi.....	10
2.2.2. Üstbilişsel Düzenleme.....	12
2.3. Üstbiliş Modelleri	13
2.3.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli	13
2.3.2. Brown'ın Üstbiliş Modeli.....	14
2.3.3. Shraw'ın Üstbiliş Modeli	14
2.4. Üstbiliş ve Öğretim.....	15
2.5. İlgili Araştırmalar	17
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	17
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklem	33

3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	34
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi	35
4. BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. İstatistiksel Analizler	37
SONUÇ.....	46
KAYNAKÇA	53
EKLER.....	60
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	60
EK 2: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	61
EK 3: Anket İzin Onayı	63
ÖZGEÇMİŞ.....	64

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Güvenilirlik Analizi Sonuçları	37
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	37
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	38
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	39
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	40
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	41
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Şu An Görev Yaptıkları Sınıflara Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	42
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Şu An Görev Yaptıkları Sınıflardaki Öğrenci Mevcuduna Göre Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması.....	43
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	44

KISALTMALAR LİSTESİ

%	: Yüzde
f	: Frekans
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
ZBEÜ	: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılın şüphesiz ki en belirgin ve baskın özelliği her an başkalaşan, adeta bir refleks halinde dönüşüm gösteren bilgi dünyasının karmaşıklığı ve bunun yanında ulaşılmaya çalışılan bilgiye en hızlı şekilde erişim imkanlarıdır. Bütün bu gelişimin muhatabı olan insanın eski öğrenme özellikleri ve süreçleri ile bu hıza ayak uydurabilmesi oldukça zordur. Bilginin dönüşümü ile öğrenen birey de öğrenme özelliklerini modernize etme zorunluluğunda olacaktır. Davranışçı öğrenme kuramlarına karşı geliştirilen bilişsel öğrenme kuramları da tüm bu değişimi öngörmüş ve bu gereklilikle ortaya çıkmıştır. Senemoğlu (2005), bilişsel kuramların öğrenen bireyin dışarıdan gözlenen davranışlarından farklı olarak kendi zihninin içinde işleyen süreçleri ve bu süreçlerin özelliklerini, bunu belirleyen ilke ve düzenlemeleri anlamaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Bilişsel kuramlar ile temeli atılan öğrenmeyi revize etme, zihinsel süreçlerin işleyişini anlamaya çalışma ve öğrenenin kendi öğrenme yaşantılarını denetleyip düzenleyerek olumlu yönde geliştirmesine katkıda bulunma tüm dünya üzerindeki eğitim etkinliklerinin temel reform ilkesi olmuştur. Bu gelişmelerin ülkemizdeki yansımalarına baktığımızda Türk eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım başlığı ile eğitim programlarında yeni düzenlemeler başlatıldığını söylemek mümkündür. Bu düzenlemelerde eğitimde amaç bireyin kendi öğrenmesini inşa edebilmesini ve olumlu yönde gelişiminin sorumlusu olmasını sağlamaktır. Bu amaçlara hizmet eden ve araştırmamızın temel tanımı olan üstbiliş, 1976'da ilk defa Flavell aracılığı ile literatüre kazandırılmış bir terim olmakla beraber kişinin kendi zihinsel süreçlerini fark edebilmesi ve bu süreçlerin denetimini yapabilmesini anlatır. Üstbiliş kavramı, kişinin kendi öğrenmesini düzenlemesini temel amaç olarak benimseyen eğitim sistemine hizmet etmekte ve bireyin kendi bilişsel farkındalıklarını kazanmasında önemli rol oynamaktadır.

Üstbilişle ilgili alanyazın ve yapılan araştırmalar incelendiğinde üstbilişsel eğitim etkinliklerinin öğrenci başarısında olumlu anlamda önemli rol oynadığı görülmekte; bununla beraber eğitimcilerin bu farkındalığı öğrencilere

kazandırmadaki etkililiği ve üstbilişsel farkındalıkları öğrencilerin eğitim yaşantılarına dahil etmelerinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problemi ve buna bağlı olan alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar açıklanmıştır. Problem durumu bölümünde araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğu anlatılmış; araştırmanın ana terimi olan “üstbiliş” ile ilgili tanımlar ele alınmış ve bu kavramın önemi üzerinde durulmuştur. Araştırmada önemi vurgulanan üstbiliş kavramının farkındalığının sınıf öğretmenlerinde ne düzeyde olduğu çeşitli kişisel değişkenler açısından ele alınmıştır.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız çağın yetişmeye çalıştığımız hızı ve bilginin tüm kolaylığıyla ulaşılabilirliği ile birlikte; bilim, teknoloji ve sayısız alandaki yenilikler, takip edilmesi zor bir gelişme hızı ile ilerlemektedir. Bütün bu devinin içinde insanın da bilgiye ulaşmadaki geleneksel davranış kalıpları bu zorunlulukla değişmeye başlamıştır. Bu değişim, bireylerin bilgiye ulaşmadaki yeterliliklerini ve öğrenmenin tanımının yenilenmesini gerektirmektedir. Balcı (2007), kendi öğrenme özelliklerinin bilincinde olup bu özellikleri doğru bir şekilde algılayabilen, yaratıcı ve üretken insanlar yetiştirmenin modern toplumların amacı olduğunu belirtmekte ve bu amacın beraberinde bireylerin kendi öğrenme deneyimlerinin hızlı bir şekilde biçim aldığı dünyada, artarak devam eden bu bilgi hazinesine yetişebilmesini, onu idrak edebilmesi için öğrenmenin temel bilgi ve becerilerine haiz olmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Öğrenme kuramcıları, öğrenme işinin yalnızca bir türe özgü, dışarıdan gözlemlenebilen davranışlar olduğu tezinden koparak 20.yy'ın ortalarından itibaren öğrenmenin kişinin zihninde bulunan, düşünceleri ile oluşan, daha çok bireysel ve içsel bir durum olduğuna dikkat çekerek, öğrenme kavramına yeni bir boyut kazandırmışlardır (Deniz, 2016:18). Değişen bu yeni boyutla öğrenenin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olup bu süreçleri yapılandırabileceği düşüncesi savunulmuş bununla beraber bilişsel öğrenme kuramları öne çıkmıştır. Bilişsel kuramlarda öğrenme işinde uyarıcı-tepki bağlantısından daha çok önemli olan zihinsel süreçlerdir (Selçuk'tan akt. Kaya vd., 2012:3). Bilişsel süreçlerin örgütlenmesi ve çalışması prensibini açıklamak bilişsel kuramların amacıdır.

Biliş sözcüğü Deniz'in (2016)'in tanımına göre "*Bireylerin dünyayı öğrenmelerini ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmekte ve algılama, bellek, yargılama, kavrama, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, dikkat, analiz, sentez gibi süreçleri içerisine alan geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.*" şeklindedir. Bilişin bir üst aşaması olarak kabul edilen ve araştırmamızın ana ögesi olan üstbilis kavramını ilk kez bir terim olarak literatüre kazandıran Flavell (1979)'a göre üstbilis, kişinin zihinsel işlemleri, bu zihinsel

işlemlerin çıktıları ya da bunlara ilişkin herhangi bir şeye ait bilgisidir. Bununla beraber üstbilgi kavramı kişinin kendi bilgi yapısının farkındalığını ve bunu kontrol edebilmesini anlatmaktadır.

Yurdakul ve Demirel (2011) ise üstbilgi, kişi kendi zihinsel süreçlerinin işleyiş yapısını algıladığında bu süreci denetleyebilir, daha kaliteli bir öğrenme süreci için tekrardan düzen kurarak daha etkin bir hale getirebilir şeklinde açıklamıştır.

Yapılan bu tanımlardan üstbilgi kavramının bireyin kendi öğrenme süreçlerine hizmet ettiği ve kendi öğrenmesinin bilincinde olup bu zihinsel süreci olumlu doğrultuda geliştirebileceği anlamlarını çıkarmak mümkündür. Son zamanlarda eğitim programlarında ezberden ziyade araştırma, sorgulama, üst düzey zihinsel süreç becerileri geliştirme, öğrenmeyi öğrenme gibi vurguların yapıldığı ve bunlar temel alınarak program revizelerine gidildiği düşünülürse üstbilgi kavramının eğitimde oldukça işlevsel ve önemli bir görev üstlendiği kolayca tahmin edilebilir.

Doğan (2013)'a göre; üstbilgisel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu tespit eden araştırmaların sonuçları dikkate alındığında üstbilgisel farkındalığın kazandırılması ve bu farkındalığa bağlı üstbilgi becerilerinin kullanılması anlamında öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Senemoğlu (1997), öğrencilerin kendi öğrenme özelliklerinin farkındalığına sahip olmalarının ve öğrenmelerini yönlendirebilmelerinin başarılı olmalarında büyük oranda rol oynayacağını ve bu sebeple bu becerilerin ve stratejilerin ilkokul çağından başlaması ve öğretilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Tüm bu durumlardan anlaşılacağı üzere eğitimde; özellikle ilkokul çağındaki çocuklar üzerinde tartışmasız büyük bir etkisi olan sınıf öğretmenlerinin bu çağın sorgulayan, araştıran, kendi öğrenme özelliklerinin farkında olan bireyler yetiştirme amacı güderken üstbilgi kavramının ne kadar farkında olduklarının tespiti bu araştırmanın ortaya çıkma nedeni olmuştur. Dolayısıyla yapılan bu araştırma öğretmenlerin üstbilgi kavramının varlığı ve önemi üzerine bilinçlenerek

öğrencilerine de bu bilgiler doğrultusunda yol göstermesi ve diğer araştırmalara dayanak olması amacı ile ortaya çıkmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Alt Problemler

Çalışmanın ana problemi öncülüğünde aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranacaktır:

1.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?

2.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

3.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğrenim durumlarına göre değişmekte midir?

4.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri görev yaptıkları sınıflara göre değişmekte midir?

5.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri görev yaptıkları sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?

6.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımla başlayan değişimler ışığında öğrenen bireye üst düzey düşünme becerileri ekseninde davranışlar

kazandırmak amaçlanmakta ve bu amaca hizmet eden stratejiler ve eğitim yaşantıları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Değişen ve reforme edilen eğitim öğretim anlayışları ile beraber kişinin; bilgiye kendi deneyimleri, pratik ve kalıcı öğrenme yaşantıları ile ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. 20.yüzyılın ortalarından itibaren davranışçı eğitim kuramlarına karşı bilişsel yaklaşımlar benimsenmeye başlanmış bununla beraber biliş kavramı önem kazanmıştır. Biliş kavramının; farkında olma, kendi öğrenme yaşantısına olumlu katkıda bulunma, zihinsel süreçlerini kontrol etme gibi başlıkları da üstbiliş kavramını doğurmuştur. Bununla beraber konu edilen bütün bu gelişim, değişim ve güncellemeleri öğrencilere aktaracak ilk ve en önemli basamak öğretmenlerdir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilere, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve bu öğrenme süreçlerini olumlu yönde yönlendirmelerini öğretmek sınıf öğretmenleri için ciddi önem taşımaktadır. Bu nedenle üstbiliş kavramının farkında olan ve bunun önemini kavrayan öğretmen öğrencisini de bu yönde olumlu yönlendirecektir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerine üstbilişsel farkındalıklarını ölçme amacı ile üstbilişsel farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışma, elde edilen verilerle sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin hangi seviyede olduğunun bilinmesi açısından ve ilkokul gibi önemli bir eğitim basamağında öğretmen ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık kazanması gerekliliği sebebiyle önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

1.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğine verdiği cevapların, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2018 – 2019 Öğretim Yılı,

2. Düzce merkezindeki tüm resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

3.Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler; kişisel bilgilerini elde etme amaçlı bilgi formu ve üstbilgi durumlarının tespiti amaçlı kullanılan Üstbilgişel Farkındalık Ölçeği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Biliş: Dış yaşantılardan elde edilen bilgileri anlamlandırmada yararlanılan zihinsel şemadır.

Üstbilgiş: Bireyin kendi biliş hakkındaki bilgisi ve bilincinde olma durumudur.

Üstbilgişel Farkındalık: Öğrenme özelliklerinin tüm yönleri ile bilinmesi ve buna göre öğrenme durumlarının düzenlenmesi sürecidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Biliş

Araştırmalarda biliş kavramı Erden ve Akman (1997) tarafından insanın, içinde bulunduğu dünyayı ve etrafında olup bitenleri anlama amacı ile yaptığı zihinsel faaliyetlerin tamamı; Cüceloğlu (1997) tarafından ise kişinin algılama, anımsama ve muhakemesinde yer alan zihinsel etkinliklerinin tamamı olarak tanımlandığı görülmektedir.

Biliş sözcüğü bireylerin dünyayı öğrenmelerini ve anlamalarını içerdiği zihinsel faaliyetler anlamı taşımakta ve algılama, bellek, yargılama, kavrama, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, dikkat, analiz, sentez gibi süreçleri içerisine alan geniş bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Deniz, 2016:75).

2.2. Üstbiliş

Ülkemizde 1990 yılından itibaren tanımlanmaya başlanan üstbiliş (Metacognition) terimi üzerine dünya üzerinde yapılan çalışmalar 40 yıl öncesine dayanmaktadır (Kazu ve Yıldırım, 2013).

Flavell, çocukların ileri hafıza kabiliyetleri üzerine çalıştığı bir araştırmasında ilk defa üstbiliş (metamemory) terimini zikrederek bu kavramı literatüre kazandırmış; üstbilişi (Metacognition) de içine alarak 1979 yılında kuramını yeniden oluşturmuştur. Flavell (1979) tarafından kişinin bilişsel işlemleri ve bu işlemlerin çıktıları veya bunlara ait bir şey hakkındaki bilgisi olarak tanımlanan üstbiliş aynı zamanda bireyin düşünsel süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri denetleyebilmesi anlamını taşımaktadır.

Üstbiliş kavramı hakkındaki tanım ve tespitlerini yıllar içinde geliştiren Flavell, 1985'te üstbilişi farklı bir ifade ile kişiyi öğrenme ideallerine ulaştırın bilgi birikimi ya da bilişsel işlem süreci, bilişsel girişimlerin farklı yönlerden düzenlemesinin yapılması ve temel anlamda ise biliş üzerine biliş, düşünmenin üzerinde düşünme olarak aktarmıştır. Flavell (1985)'in literatüre kazandırdığı son tanımlama ise öğrenen bireyin bilişsel olgu hakkındaki bilgi ve bilişi, kendi bilişi

hakkında sahip ve farkında olduğu bilgisi ve bu bilgiyi zihinsel işlemlerini denetleyebilmek için kullanmasıdır.

Taylor (1999:269)'ın aktardığı üstbilis ifadesi kişinin halihazırda bildiklerinin değerdendirilmesidir. Bunun yanında belli durumlarda stratejik bilgisini etkin bir şekilde nasıl uygulayacağını yanında öğrenme görevinin gerektirdiği bilgi ve yetisinin doğru algılanmasıdır.

Brown (1978:269), üstbilisi kişinin kendi düşünme süreçleri hakkındaki farkındalığı bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Ülgen (1997) kişinin, sahibi olduğu zihinsel süreçlerin işleyişini anlamlandırdığında bu süreçleri denetleyerek daha kaliteli bir öğrenme etkinliği için tekrar düzenleme yaparak bunu verimli bir şekilde kullanabileceğini belirtmiştir. Düşünmeyi düşünme olarak da tanımlanan üstbilis Martinez (2006) tarafından düşünmeyi izleme ya da düşünmeyi denetleme olarak da ifade edilmektedir.

Bilis ve üstbilis birbirleri ile bağlantıda olmalarına karşın farklıdır. Bilis, problemleri çözmek için girişimler sunarken üstbilis kişinin problem çözme performansını düzenler veya yönetir (Akin, 2006). Üstbilis ile bilis arasındaki farkı Brown (1980) üstbiliste bilisin farkına varıldığını ve bilincin durumlara uygun olarak kullanılabilceği şeklinde belirtir.

Garner ve Alexander (1989) bilis ve üstbilis arasındaki farkı şöyle açıklamıştır: “*Bilis, algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerirken; üstbilis, insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içerir.*” (Akt: Karakelle ve Saraç, 2007: 88).

Senemoğlu (2005:336), üstbilisi “yürütücü bilis” olarak ifade eder ve yürütücü bilisi genel anlamda bireyin sahip olduğu bilisin nasıl çalıştığını, bu bilisin yapısını ve bunun çalışma ilkesi hakkında bilgi sahibi olması durumu şeklinde açıklarken bilis ve üstbilis arasındaki farkı şöyle anlatır: “*Bilis, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken yürütücü bilis, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir.*”

Genel anlamda düşünme üzerine düşünme olarak tanımlanan üstbilgi, bireyin sahip olduğu fikrini yansıtmaya becerisini ve nasıl çözümlenebileceğini yordayabilmesini, çözümlenmelerden nasıl sonuç çıkarması ve öğrendiklerini nasıl pratiğe dökceğini bilme gerekliliği olarak tanımlanır (Babacan, 2012).

Tüm bu tanımları özetlediğimizde üstbilgi kavramının kişinin kendi zihin yapısının işleyişinin bilincinde olması ve bu farkındalıkla kendi bilişsel süreçlerini olumlu ve istenen yönde geliştirmesinin mümkün olduğu anlamını çıkarabiliriz.

Flavell, Brown ve Shraw üstbilgi hakkında farklı sınıflandırmalar yapmışlardır. Flavell (1979) üstbilgi, üstbilgiye ait bilgiler ve üstbilgi yaşantıları olarak sınıflandırırken Brown (1987) biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi; Shraw (1998:16) ise bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme şeklinde iki alt boyutlara ayırarak sınıflandırmayı tercih etmiştir.

2.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, üstbilginin ilk basamağı olarak kabul görür ve kişinin sahip olduğu öğrenme koşullarını, yeterliliğini, bilişsel rezervlerini tanımasını ifade eder. Kişinin kendi bilişinin farkında olması, öğrenmedeki ihtiyaçlarını karşılayabilmesine ve karşılaştığı problemleri çözebilmesine olanak verir (Baker ve Brown, 1984: 353).

Demircioğlu (2008), üstbilişsel bilgiyi kişinin kendisiyle beraber çevresindekilerin biliş yapısı, işleyişi, zihinsel süreçleri ve neyi bilip neyi bilmediği hakkındaki bilgisi olarak ifade etmektedir. Marge (2001)' a göre kişinin yapabilecekleri, yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olması üstbilişsel bilgiyi oluşturur; bunun için önceki yaşantılar ve hatırlama teknikleri oluşturarak bunları kullanabilmek önemli yer tutar.

Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel farkındalık olarak da kabul görmekte ve kişinin öğrenme süreçlerine önemli derecede etki etmektedir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Yıldırım (2010), üstbilişsel farkındalığı bireyin üstbilgi hakkındaki bilgisi olarak ifade ederken kişinin üstbilişsel bilgi ve denetim süreçlerinin seviyesinin ne olduğuna ait algılarının üstbilişsel farkındalığı açıkladığını belirtmektedir. Brown (1978: 209) da benzer şekilde bu farkındalığı bireylerin tasarlanmış öğrenme ve

problem çözüme yolunda kullandıkları düşünme süreçlerinin bilincinde olunması ve bu süreçleri kazanılan bilinçle düzenlemeleri olarak açıklamıştır.

Kişinin en önce, öğreneceği konuya karşı motivasyonu, dikkatini toplaması ve tutum geliştirmesi bilişsel farkındalığı anlatır. Böylelikle kendi hakkındaki bilgi ve düşüncesini kontrol edebilir ve neyi bilmesi gerektiğini; ne yapacağını planlar ve bu planı gözden geçirir, düzeltir ve yeniden dener. Bu süreçte öğrenme miktarını ve şeklini, düşünme sürecinde izlediği basamakların farkındalığını kazanır ve bunu geliştirerek sonraki yaşantılarında bir hayat biçimi oluşturur (Gelen, 2003).

Schraw ve Dennison (1994), öğrenen bireye kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme olanağı sunanın üstbilişsel farkındalık olduğunu belirtmekte ve öğrenme sürecinin tümünde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan bireyin, bu farkındalıkla karşılaştığı problemlere bunları uygulayarak başarısına katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Flavell üstbilişsel bilgiyi üç başlığa ayırmıştır (1979; Akt. Özsoy, 2008:717):

1. Yordam Bilgisi (Procedural Knowledge): Bir görevin nasıl yapılması gerektiğini ve bu görevin ya da işin başarı ile nasıl sonuçlanacağını bilmeyi anlatır. Üçgenin alan hesaplamasını yapabilmek için gerekli olan işlem sırasını bilmek bu bilgi durumuna örnektir. Yordam bilgisinde bir işin yapılması durumu yoktur, burada o işin nasıl yapılacağını bilmek durumu anlatılır (Akt: Özsoy 2008:717).

2. Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge): Bu bilgi çeşidi kişinin bir görevi yapıp yapamayacağı ile ilgili kendine dair bilgisidir. Var olan durumla, çözülecek işle ilgili kendi potansiyelinin farkında olmasını anlatır. Bir matematik sorusunu çözebilmek için yeterli bilgiye ya da formüle sahip olup olmadığını bilmesi buna örnek verilebilir (Akt: Özsoy 2008:717).

3. Duruma Dayalı Bilgi (Both Declarative And Procedural Knowledge; Conditional Knowledge): Kişinin hangi durumda ve hangi şartlarda ne tür bir bilgi kullanabileceğini bilmesidir. Nerede ne yapması gerektiğini bilmesi şeklinde

özetlenebilir. İlk iki maddenin birleştiği bir bilgi türü denebilir. Bu durumda kişi işin nasıl yapılacağı bilgisine ve bu işi kendisinin yapıp yapamayacağına dair sahip olduğu farkındalığı vardır. Flavell (1979), bu bilgi türünü yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin beraber olduğu bir bilgi türü olarak açıklamaktadır (Akt: Özsoy, 2008:717).

Genel anlamda üstbiliş, bireyin kendi zihinsel süreçleri ve duyularına ait bilgisi ile beraber bilişsel süreçleri ve duyuşsal özelliklerini izlemesi ve kontrol etmesi şeklinde açıklanabilir.

2.2.2. Üstbilişsel Düzenleme

Brown (1987), üstbilişin düzenlenmesini öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde kullanılan etkinlikler olarak açıklamaktadır.

Bilişin düzenlemesi becerileri bilişsel bilgiye göre bireyin öğrenme sürecini ve belleğini sağlamlaştıracak önemli etkinliklerdir. Bilişin düzenlenmesinin planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme şeklinde beş alt boyutu vardır (Schraw ve Dennison, 1994):

Planlama (Planning): Kişi öğrenme etkinliğinden önce zihninde stratejik bir gidiş yolu belirler. Bu, planlamaya örnektir.

İzleme (Monitoring): Bireyin kendi görev performansı ve kavraması hakkındaki halihazırdaki farkındalığıdır.

Değerlendirme (Evaluation): Öğrenme işinin ardından performans ve stratejilerin ne kadar etkili olduğunun incelenmesidir.

Hata Ayıklama (Debugging): Öğrenen kişinin öğrenme yaşantısı sürecinde edindiği hatalı bilgileri tekrardan düzenleme imkanındır. Öğrenme sürecinde etkin rol oynayan birey öğrenme sonucunda meydana çıkan yanlışları denetleyebilir.

Bilgi Yönetme (Information Management): Bu kategori organize etme, detaylandırma, özetleme ve seçici odaklanma gibi stratejilerin bilgi ve becerilerin daha verimli sonuçlandırmak için kullanılmasını anlatır.

Sonuç olarak bireyin üstbilişsel farkındalığına bu beş boyutun düzenleyici olarak katkı sağladığı söylenebilir.

2.3. Üstbiliş Modelleri

Üstbiliş kavramının araştırıldığı birçok çalışmanın sonucunda üstbiliş kavramı ile ilgili farklı modeller öne sürülmüştür. Flavell, Brown ve Schraw'ın öne sürdüğü modeller en tanınmış ve uygulamada en çok başvurulan modellerdir.

2.3.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell, üstbiliş modelini 4 başlıkta toplamıştır. Bunlar: bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, bilişin izlenmesi ve üstbilişsel bilgidir. Flavell'in ifadesine göre üstbilişsel bilgi, kişinin zihinsel etkinlikleri hakkında deneyimlediklerinden ve öğrendiklerinden oluşur. Bunu etkileyen üç alt boyut vardır: görev değişkenleri, bireysel değişkenler ve strateji değişkenleridir. Flavell, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmesi amaçlı bir üstbiliş bilgisi bankasının oluşturulmasının faydalı olacağını belirtirken bununla beraber akademik başarının artmasının seçilen bilişsel ve üstbilişsel stratejilere bağlı olacağını belirtmektedir (Ponnusamy, 2002:135).

Flavell'in (1979) geliştirdiği üstbiliş modeli üstbilişsel bilgiyi üç değişkenle ifade eder:

1. Birey değişkeni: Zihinsel süreçlerinin farkındalığında olan birey kendini öğrenen olarak kabul ederek, halihazırda bildiklerini, bilmediklerini ve neyi bilmek istediğini bilir ve anlar. Buna bir öğrencinin matematik dersinde daha iyi olduğu bilgisini bilmesini ya da sessiz bir ortamda çalışmasının anlamasına katkı sağladığını bilmesini örnek olarak verebiliriz.

2. Görev değişkeni: Bilişsel öğrenme görevlerine ulaşmak ve onları tamamlamak için nelerin gerekli olduğu bilgisinin bilinmesidir. Öğreneni amacına ulaştırmak için planlama yapmasında yardımcı olan bilgidir. Matematik probleminin hangi formülle çözülmesi gerektiğini bilmek buna örnektir.

3. Strateji değişkeni: Bu değişkenin hedef ve stratejileri öğrenenin başarmasını sağlar. Öğrenimi yönetmek için ihtiyaç duyulan yaklaşımları

anlamak, örneğin bir öğrencinin not alarak daha iyi çalıştığını anlaması buna örnek gösterilebilir.

2.3.2. Brown'ın Üstbilis Modeli

Brown (1987), öğrenen bireyin zihinsel yetileri üzerine derinlikli düşünmesi ve öğrenme sürecindeki öz-düzenlemesini üstbilis olarak tanımlamaktadır. Brown'ın üstbilis modeli, üstbilisel yetenekler ve etkinlikler üzerinde derin düşünmeyi anlatan bilis bilgisi ve öğrenip problem çözmek için yapılan uğraşlarda öz-düzenlemeden yararlanmak olarak açıkladığı bilisin düzenlenmesi şeklinde ikiye ayırır. Brown'a göre bilisel bilgi ve bilisin düzenlenmesi birbiri ile ilişkilidir.

Brown (1987), bilis bilgisinin; öğrenen kişinin kendi zihinsel süreçleri için düşündüklerini açıkladığını, kişinin zihinsel becerilerinin ve süreçlerinin farkındalığını sağladığını ve öğrenenlerin zihinsel düşüncelerine katkıda bulunan kararlı bir yapı olduğunu belirtir. Bilis düzenlemesini ise her durumda açıklanamayan, düzenli bir yapı göstermeyen ve yaşa göre değişen bir yapı olarak tanımlar.

2.3.3. Schraw'ın Üstbilis Modeli

Schraw'in (1998) bilisüstü modeli bilis bilgisi ve bilis düzenlenmesinden oluşmaktadır. Ona göre bilisin bilgisi bireylerin kendi bilisleri üzerine ya da genel olarak bilis tanımına ait bilgilerini anlatır. Bilisel bilgi üstbilisel farkındalığın üç değişik türünü kapsar. Bunlar: açıklayıcı, prosedürel (işlemsel) ve durumsal bilgidir. Açıklayıcı bilgi öğrenen görevindeki bireyin kendi performansına etki eden etmenler hakkında ne bildiğini içerir. Buna örnek olarak yetişkinlerin bilisel süreçler hakkında çocuklardan daha çok bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Prosedürel-işlemsel bilgi, işlemsel becerilerin nasıl uygulanacağını ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağını bilmesi anlamına gelir. Farklı zihinsel etkinliklerden ne zaman ve nasıl yararlanılacağını bilmekle ilgilidir. Farklı durumlarda farklı stratejilere başvurmak buna örnek gösterilebilir (Schraw ve Moshman, 1995).

2.4. Üstbiliş ve Öğretim

Üstbiliş kavramının öneminin, öğrenme süreçlerine ve akademik başarıya etkisi somut çalışmalarla belirlendikçe bu kavramın öğretilmesi konusu gündeme gelmiştir. Özcan (2000)'a göre üstbiliş öğretilbilir ve öğrenilebilir özelliğe sahiptir. Livingston (2003:1), üstbilişin başarılı öğrenme için kritik rol üstlendiğini, üstbiliş etkinlikleri ve gelişimi bilindiğinde üstbiliş kontrolü ile bilişsel kaynakların nasıl kullanılacağına da bilineceğini belirtmektedir. Kişinin; algılama, hatırlama ve düşünmesindeki bilişsel etkinliklerin farkında olarak kontrol etmesi onun bilinçlenmesi için ilk aşama olacaktır (Hacker ve Dunlosky, 2003:73-79). Özsoy (2008)'a göre stratejik davranışlarının zamanlamasını düzenleyen öğrenciler başarılı öğrencilerdir; bu da gösteriyor ki öğrenmenin etkili olmasının şartı bilinçli olarak yapılmasına bağlıdır. Bilinçli bireyler yetiştirmenin sadece öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığıyla gerçekleşeceğini belirten Doğan (2013), farkında olunan bu beceriler doğrultusunda hedeflenen başarının sağlanmasının öğrencilerin düşünme becerilerinin artırılması ile olacağını; bu yönde gelişen bireyin öğrenme sürecini gerçekleştireceğini vurgulamaktadır. Baltaş (2004)'a göre, üstbilişsel becerilerin kazanılması öğrencilerin akademik başarısına etki etmekle birlikte onlara kendi bilişsel etkinliklerini izleyebilme ve kendini gözlemleyebilme yetisi kazandırmaktır. Victor (2004), öğrencilerin problem çözme aşamalarını keşfetmelerini ve rastlanılan diğer yaşantılarda bu problem çözme aşamalarını kullanmalarına zemin hazırlayarak onları yüksek bir bilişsel seviyeye ulaştırmanın üstbilişsel stratejilerin öğretimi olduğunu belirtmiştir.

Becerilerin geliştirilmesinde ve kullanılmasında stratejiler oluşturarak kalıcı hale getirmek önem taşımaktadır. Öğrenme ve performansı artırma amacı ile bilişsel bilgiyi içeren stratejiler üstbilişsel stratejileri oluşturmaktadır (Pifarre ve Cobos, 2009:787-799). Öğrenenin, öğrenme stratejileri bilgisine sahip olmasına karşın bu bilgisini yaşantıya geçirememesi durumunu Gelen (2003), kişinin üstbiliş becerilerindeki yetersizlikten kaynaklandığı şeklinde ifade etmektedir. Üstbilişsel beceriler, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini algılamaları, nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları gibi bilişsel süreçleri içermektedir. Senemoğlu (2005), yürütücü biliş becerilerine sahip olmayan öğrencilere akademik konuları öğretmenin ya da onları özöğretimli öğrencilere

dönüştürmenin çok zor ve hatta boşa zaman harcamak olduğunu belirtmiştir. Akın (2006), ise öğrencilerin akademik başarı elde etmek amacıyla çeşitli öğrenme stratejileri kullanması gerekliliğini hatırlatır ve bu gereklilikle öğretimi daha etkin şekilde düzenleyerek ve farklı öğrenme stratejileri ile üstbilişsel yetenekleri geliştirmenin mümkün olacağını belirtir. Bunun yanında üstbiliş öğretilirken öğrencilerin bilgilerini pratik olarak uygulaması gerektiğini aksi takdirde bu öğretimin amacına ulaşmayacağını da ifade etmektedir.

Gelen (2003), üstbilişsel becerilerin modern ülkelerin eğitim sistemleri içinde program geliştirme çalışmalarında, öğretim tasarımı ve psikoloji gibi alanlarda aktif olarak yer aldığını ve kullanıldığını; bu becerilerle ilgili çeşitli alanlarda deneysel ve betimsel araştırmalar yapıldığını belirtmekte ve Gelen (2004)'in başka bir ifadesinde Türk eğitim sisteminin genel seviyesine bakıldığında sınıflarda öğrencilere; düşünmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri içine alan üstbiliş becerilerinin kazandırılması gereğini vurguladığı görülmektedir. Yurdakul (2004), üstbilişi geliştirmek için faydalanan yaklaşımlardan birinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretim uygulamalarından biri olan probleme dayalı öğrenme olduğuna dikkat çekmektedir. Bu öğrenme biçimi öğrencilerin başarılarını arttırmak için stratejiler geliştirip öğrenme yöntemlerini takip etmelerine yardımcı olarak üstbilişin geliştirilmesinde uygulanabilecek bir yaklaşımdır. Bunun yanında Keskin (2009), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine “Düşünme Eğitimi” dersinin verilmesinin bu becerileri kazandırmaya örnek olarak verilebileceğini belirtir ve bu dersi uygulamaya koyar. Ancak Düşünme Eğitimi dersiyle ilgili araştırma katılımcılarının programın içeriğiyle ilgili düşüncelerinin olumsuz olması sonucunda programın olumsuz yanları olduğu ortaya çıkmış ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yapılan çoğu araştırmada öğrencilerde farkındalık oluşturulmadan dikte yoluyla üstbiliş stratejileri kazandırıldığında bu stratejilerin öğrencilerin kendi yapılandırdıkları stratejilerden daha verimsiz ve az etkili olduğu bulgularına rastlanmıştır. Öğretimde öğrencilerden kendi okuma ve çalışmalarının farkındalıkları ile öğrenme gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Wagner ve Sternberg, 1984; akt. Çakıroğlu, 2007).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içi ve yurt dışında çalışılan üstbiliş ile ilgili ve özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çalışma grubu olarak alındığı araştırmalar değerlendirilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üstbiliş ile ilgili yurt içinde yapılan ilk araştırma Yüzbaşıoğlu (1991)'na aittir. Yüzbaşıoğlu'nun araştırmasında öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının üstbilişsel stratejiler ile bağlantısı çalışılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenimi hakkındaki düşünceleri, öğrencilere uygulanan anket ile; üstbiliş stratejilerine ilişkin farkındalıklarına ait veriler ise öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Dil öğrenimi hakkında kendilerine ait inançları yüksek değerde olan öğrencilerin üstbiliş stratejileri kullanma durumlarının da yüksek çıktığı sonucu rapor edilmiştir. Bununla beraber Yüzbaşıoğlu'nun bu çalışmasına göre İngilizce dilini öğrenme amacı olan Türk öğrencilerin üstbilişsel stratejileri nasıl kullanacağı konusunda, özellikle kendi öğrenmesini değerlendirme ve istenilen yönde geliştirme konusunda eğitici desteğine ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Özcan (2007), öğretmenlerin, bilişüstü becerilerin gelişmesine yardımcı olan stratejileri eğitim öğretim yaşantılarında kullanmalarını sağlayacak unsurların ne düzeyde etkili olduğunu incelemeyi amaçladığı araştırmasında, çalışma grubunu Kadıköy-Maltepe-Kartal-Pendik ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında derse giren toplam 422 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel verilerine ulaşmak için bilgi formu, sıfat listesi, yetişkinler için öğrenme stratejileri ve biliş üstü beceri testi, öğretmenlerin sahip oldukları bilişüstü becerileri kendi derslerinde kullanmalarına ilişkin görüşleri ölçeği veri toplamada kullanılan araçlardır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenirken öğrenme ve üstbiliş becerilerini kullanma durumları ile derslerinde üstbilişsel becerileri geliştirmeye hizmet edecek stratejiler kullanmaları; öğretmenlerin kişilik özellikleri, mezun olduğu okul, kıdem, görev yaptıkları okulun türü, görev yaptıkları sınıfın mevcudu unsurlarına göre olumlu yönde etki gösterdiği sonucu rapor edilmiştir.

İflazoğlu Saban ve Saban (2008)'ın, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığa sahip olma durumlarının ve güdülerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesini çalıştığı araştırması ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Örnekleme, Çukurova Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan 301'i kadın, 244'ü erkek olarak toplam 545 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri elde etme materyalleri Üstbiliş Ölçeği-30, Güdü Ölçeği ve öğretmen adaylarına sorulan kişisel bilgi formudur. Çalışma sonucunda bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık ile güdülenme değerlerinin ortalamanın üzerinde olduğu görölmektedir. Bilişsel farkındalık değerleri ele alındığında ise kadın öğretmen adayları ve orta düzey ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarının lehine olacak fark bulunmuştur. Ayrıca yaş ile sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark görölmemektedir.

Doğan (2009), meslek liselerinde görev yapan eğitimcilerin sahip olduğu üstbilişe ait becerilerinin ve sosyal uyum seviyelerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmada İstanbul iline bağlı Ümraniye, Kartal, Sultanbeyli, Kadıköy, Üsküdar, Beykoz, Pendik, Tuzla ve Maltepe ilçelerindeki 8 farklı meslek lisesinde derse giren 270 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama amacı ile Üstbiliş Ölçeği-30'un yanında Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği materyali kullanılmıştır. Demografik bilgilere ulaşmak için ise kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Sonuç bulgularında üstbiliş ve sosyal uyum arasında istatistiksel anlamda bir korelasyonun bulunmadığı görölmüştür. Üstbiliş ölçeğinde alt boyutlarından biri sayılan olumlu inançlar erkek öğretmenlerde yüksek düzeyde tespit edilmiş; meslek dersi öğretmenlerinde, sözleşmeli-ücretli ve bekar öğretmenlerde bilişsel farkındalık alt boyutunun yüksek değerde olduğu, kadrolu öğretmenlerin yüksek seviyede bilişsel güven alt boyutuna sahip olduğu rapor edilmiş bununla beraber kontrol edilmezlik boyutunun ise aynı kurumda 4 yıl ile 7 yıl arasında görev yapan öğretmenlerde daha az süredir görev yapan öğretmenlere nazaran yüksek değerde çıktığı saptanmıştır. Bunun yanında eşi çalışan, evli ve kadın öğretmenlerin yüksek değerde sosyal uyuma sahip oldukları görölmektedir.

Yavuz (2009), öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenliğe dair öz-yeterlik algıları ile üstbilişle ilişkin farkındalık durumlarını farklı değişkenler üzerinden inceleme amaçlı bir çalışma yürütmüştür. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nde öğrenim gören 838 öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını belirlemede "Teachers' Sense of Efficacy Scale" ölçeği, üstbilişsel farkındalıklarını belirlemede ise üstbilişsel farkındalık envanteri ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun kişisel özelliklerini tespit amacı ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuç bulgularına göre, öğretmen adayları kendilerini öz-yeterlik olarak yüksek düzeyde görmektedir. Üstbilişsel farkındalık durumlarının ise yüksek değerlerde çıktığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterliklerine ilişkin algısı ve üstbilişsel farkındalıkları alt boyutlarında cinsiyetleri, okudukları bölüm, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre ve ayrıca öğretmenlik bölümünü seçme sebeplerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucu çıkmaktadır. Bunun yanında öz-yeterlik ve üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin değerleri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Güven ve Belet (2010)'in Anadolu Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi olan 20 kişi ile çalıştığı araştırmasında amaç, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ait düşüncelerini belirlemektir. Nitel türde bir araştırma olan bu çalışmada veri çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç bulgularına bakıldığında çalışma grubunun, bilgiyi deneyimler ve çabayla elde edilen ve bir gereklilik olan, bilişsel süreçlerle ilintili bir kavram olarak izah ettikleri, öğrenmeyi sosyal çevredeki yaşantılar sonucu elde edilen, uğraş gerektiren bir süreç olarak ifade ettikleri açıklanmıştır. Öğrenme işinde özgüven ve güdülenmişliğin etkili olduğunu belirtmişler. Bunun yanında öğretmen adaylarının epistemolojik inanç ve biliş bilgilerine ait düşünceleri kıyaslandığında öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin bilgi ve öğrenmenin çevresel yaşantılar sonucu ortaya çıktığını belirttikleri bazı öğrencilerin de kendi kişisel öğrenme yaşantılarını takip ettikleri sonucu çıkarılmıştır.

Baykara (2011)'nin, Muğla Üniversitesi, 2008-2009 eğitim yılı güz döneminde İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören 172 öğretmen adayı ile

çalıştığı araştırmasında amaç, öğretmenliğe ilişkin yeterlik algısı ve üstbiliş öğrenme stratejileri ikilisinin anlamlı bir korelasyona sahip olup olmadıklarına bakılması ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbiliş öğrenme stratejilerinin, öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediğinin tespitidir. Tarama modeli kullanılarak hazırlanan bu araştırmanın veri toplama araçları öğretmen özyeterlik ölçeği ile üstbiliş öğrenme stratejileri ölçekleridir. Araştırmanın verisel sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının yeterlik algılarının 'iyi' seviyesinde olduğu; bununla beraber öğretmen yeterlik algılarının cinsiyet unsuruna göre değişmediği, sınıf düzeylerine göre 1. ve 3. sınıf arasında anlamlı farklılık olduğu rapor edilmiştir. Üstbiliş öğrenme stratejileri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bu mesleğe ilişkin yeterlik algıları ile üstbilişsel öğrenme stratejileri arasında anlamlı korelasyon tespit edilmiştir.

Demir ve Kaymak-Özmen (2011), Kafkas Üniversitesinin farklı fakültele ait bölümlerinde öğrenim gören 1083 kişilik çalışma grubunun sahip olduğu üstbiliş düzeylerini belirlemek ve bu grubun üstbilişe ait farkındalık durumlarını bazı değişkenler açısından ortaya koymak üzere yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Veri toplama amacı ile Üst Biliş-30 Ölçeği ve kişisel özelliklere ulaşma amacı için ise kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında çalışma grubunun üstbiliş ölçeğine verdikleri cevaplar sonucunda bilişsel farkındalık alt boyutunda en yüksek puanı elde ettikleri görülmüş; cinsiyetlere göre bakıldığında ise üstbiliş toplam, bilişsel güven ve düşünce kontrol ihtiyacı başlıklarında ise kadın öğrenciler yönünde lehine bir farklılık görülmüştür. İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin üstbiliş farkındalık düzeylerinin diğer bölümlere göre yüksek düzeyde olduğu bulgularına rastlanmıştır; üstbiliş ölçeğinde kontrol edilemezlik ve tehlike boyutu başlığının beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha alt seviyede olduğu görülmüştür

Duran (2011)'ın tarama yöntemi kullanarak hazırladığı betimsel çalışmasında amaç, Kars ilinde ve çevre ilçelerinde 30 ilköğretim okulunda derse giren 389 ilköğretim ve branş öğretmeninin bilişsel farkındalık değerlerinin incelenmesidir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık durumları branş, cinsiyet, kıdem ve aylık okudukları kitap sayısı açısından incelenmiştir. Araştırmada çalışma grubuna Üstbiliş Ölçeği-30 ve araştırmacının süreç içinde geliştirdiği Kişisel Bilgiler Formu uygulanmıştır. Çalışmanın sonuç bulgularında öğretmenlerin bilişsel farkındalık değerlerinin yüksek oranda, orta ve yüksek değerde yığıldığı saptanmıştır. Bununla beraber bilişsel farkındalık değerleri, branş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okunan kitap sayısı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kışkır (2011), Erzurum Atatürk Üniversitesinde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 402 eğitim fakültesi öğrencisi ve aynı zamanda öğretmen adayı ile betimsel bir çalışma yürütmüştür. Çalışma grubunun üstbiliş farkındalık değerleri ile problem çözme becerileri arasındaki korelasyonun incelendiği çalışmada Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Problem Çözme Envanteri veri toplama materyali olarak kullanılmıştır. Diğer değişkenler için de araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, çalışma grubunun üstbilişe ait farkındalık ile problem çözme becerisi değerlerinin anlamlı bir korelasyon taşıdığı saptanmıştır. Devamında üstbilişe ait alt boyutlar olan açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi, planlama, izleme, hata ayıklama ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bunun yanında değerlendirme boyutu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon bulunamamıştır. Üstbilişsel farkındalık ile üstbilişsel farkındalık alt boyutlarından elde edilen puanlara bakıldığında cinsiyet ve sınıf değişkeni üzerinden anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Problem çözme başlığındaki değerler sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre bir değişiklik göstermemektedir.

Kiremitçi (2011), Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi olan toplam 192 kişilik çalışma grubu ile bu örneklemin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık değerleri ve problem çözme becerileri arasında bulunan ilişkiyi belirlemek istemiştir. Öğretmen adaylarına veri toplama materyalleri

olarak problem çözüme ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bulgulara bakıldığında araştırma örnekleminin üstbilişsel farkındalığa ilişkin değerlerinin problem çözüme becerileri üzerine pozitif yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Dilci ve Kaya (2012), Sivas ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda derse giren 131 sınıf öğretmenin oluşturduğu örneklem ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu üstbilişsel farkındalığa ait seviyeleri çeşitli değişkenler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha yüksek değerlerde üstbilişsel farkındalık değeri taşıdığı tespit edilmiş bunun yanında öğretmenlerin medeni durum ve diğer değişkenler açısından üstbilişsel değerlerinde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sezgin ve Akkaya (2012)'nin tarama modeli kullanarak yürüttüğü nicel türdeki çalışmasında Uludağ Üniversitesi'nde ilköğretim matematik öğretmenliği, ilköğretim fen bilimleri öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği dalında öğrenime devam eden 374 öğretmenlik öğrencisinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesini amaç edinmiştir. Üstbilişsel farkındalık ölçeği araştırmada veri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuç bulgularına bakıldığında çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık değerlerinin %97.9 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmüş; bununla beraber sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerinin diğer öğretmenlik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Tüm öğretmenlik öğrencilerinin, üstbilişsel farkındalığa ait alt boyutlar olan işlemsel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme boyutlarında yetersizlikleri olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Uçkun, Demir ve Yüksel (2012), tarama modelindeki araştırmasında meslek yüksek okullarında görev yapan akademik yöneticilerin üstbilişsel farkındalık seviyelerinin ne durumda olduğunu incelemek istemiştir. Meslek yüksek okullarında görev yapan yöneticilerin üstbilişsel farkındalık seviyeleri sahip oldukları cinsiyet, meslek ünvanı, eğitim durumları, eğitim uzmanlıkları ve görev tanımı değişkenleri üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Kocaeli Üniversitesi bünyesinde bulunan 7 meslek yüksek okulunda görev yapan 76

yönetici üzerinde veri toplamak amacıyla üstbilişsel farkındalık envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yöneticilerin üstbilişsel farkındalık değerleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun yanında akademik yöneticilerin üstbilişsel farkındalık değerlerinin bilgi edinme ve bilgiyi yönetme başlıklarında; meslek ünvanı, görev tanımı, sahip oldukları cinsiyet, uzmanlık alanı ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Demir (2013), çalışma örneklemini Kafkas Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören 30 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada, başarı düzeyi düşük ve yüksek seviyede olan adayların ders çalışırken üstbilişsel farkındalık stratejilerini ne kadar kullanabildiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel türde olan bu çalışmada çalışma grubunun ders çalışırken üstbilişsel stratejilerini kullanma dereceleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında bilişsel farkındalığın alt boyutlarından olan planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme başlıklarında yüksek değer alan araştırma örnekleminin ders çalışma süreçlerine dair fikirlerinin başarı seviyesi düşük olan gruba nazaran daha olumlu yönde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Ateş (2013), çalışmasını İnönü Üniversitesine bağlı on farklı fakülte bölümünün 1. sınıflarında eğitimine devam eden 281 öğrenci ile yürütmüş; 1.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerinin seviyesinin ne olduğunu belirlemeyi amaç edinmiştir. İlişkisel tarama modeline örnek olan çalışmada okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Çalışma neticesinde 1.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini destekleme ile genel okuma stratejisi seviyesinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin problem çözme stratejisi değeri yüksek olarak bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni bazında ise kadın öğrencilerin sahip oldukları üstbilişsel farkındalığın erkek öğrencilere nazaran daha yüksek değerde olduğu görülmüştür.

Kazu ve Yıldırım (2013), öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığa ait stratejileri kullanma durumlarını öğretmenlerin kişisel değişkenleri üzerinden inceleme amaçlı bir çalışma yürütmüşlerdir. Tarama yöntemi kullandıkları

betimsel türdeki bu çalışma sonucunda, bahsi geçen bu değişkenlerin öğretmenlerin bilişsel farkındalığa ait stratejileri kullanmalarına etki ettiği rapor edilmiştir. Kadın öğretmenlerde, mesleki kıdem olarak daha tecrübeli, eğitim fakültesinden mezun olan, ilköğretimde görev yapan ve daha az sınıf mevcuduna sahip olanların yüksek değerlerde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma seviyeleri bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

Kartal, Kayacan ve Selvi (2013), Selçuk Üniversitesi sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan 203 öğretmenlik öğrencisi ile bir çalışma yürütmüştür. 2010-2011 yılında yürütülen çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır ve betimsel türde bir çalışmadır. Çalışma grubunun bilimsel tutum ve üstbilişsel öğrenme stratejilerine dair farkındalıklarını çoklu değişkenler üzerinden araştırmak amaç edinilmiştir. Veri toplama kısmında öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarını belirlemek amacıyla Bilimsel Tutum Ölçeği, Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracı, kişisel bilgilere ulaşma amacı ile de kişisel bilgi formu olmak üzere üç farklı ölçme materyali kullanılmıştır. Toplanan veriler değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına dair farkındalıkları yüksek değerlerde bulunmuştur; üstbilişsel öğrenme stratejileri ile bilimsel tutum davranışları ikilisi arasında pozitif yönde korelasyon tespit edilmiştir.

Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık değerlerinin tespitini amaçladıkları çalışmalarında Marmara Üniversitesi'nin sınıf öğretmenliği dalında 1.ve 4.sınıfta eğitim gören 242 öğretmen adayını çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Çalışma grubu üzerinde veri elde etme amacı ile Bilişötesi Farkındalık Envanteri uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen araştırma bulgularına bakıldığında çalışma grubunun üstbilişsel farkındalıklarının yüksek değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık seviyesi 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine çıkmıştır. Çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık seviyelerinin sınıf öğretmenliği mesleğini tercih etme, mezuniyetten sonra mesleğini devam ettirme değişkenlerinden etkilenmediği sonucu çıkarılmıştır.

Uslu (2013), araştırmasında 2013-2014 eğitim yılında dört farklı niversitenin fen bilimleri ğretmenliği bölümünün 3.ve 4.sınıflarında eğitimine devam eden 622 öğretmenlik bölümü ğrencisi ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının stbilişsel farkındalığa sahip olma düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonları farklı değişkenler bazında incelenmek istenmiştir. Çalışma betimsel olup ilişkisel tarama modeline örnektir. Üstbilişsel Farkındalık lği ve Mesleğe İlişkin Motivasyon Düzeyleri lği örneklem üzerinde veri elde etme amacı ile uygulanmıştır. Bunun yanında araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgileri içeren sorular sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre ğretmen adaylarının stbilişsel farkındalığının ykseklidine rağmen motivasyon düzeylerinin düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında 4.sınıf ğrencilerinin motivasyon düzeylerinin 3.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek değerde çıktığı tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık ve mesleğe ilişkin motivasyon arasında da pozitif bir korelasyon bulunmuştur.

Yeşilyurt (2013), 2010-2011 eğitim yılında Selçuk niversitesi ve Afyon Kocatepe niversitesinde ğrenim gören ve 3.ve 4.sınıf ğrencisi olan 510 ğretmen adayı ile stbilişsel farkındalık ve motivasyon odaklı başarı üzerine öngörücü bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın modeli ilişkisel tarama modeli türündedir. Öğretmen adaylarına stbilişsel farkındalık lği ve motivasyon odaklı başarı lği uygulanmıştır. Bulgulara bakıldığında ise örneklemin stbilişsel farkındalık değerleri ile sahip oldukları motivasyon odaklı başarıları arasında olumlu bir korelasyon tespit edilmiştir.

Akdağ (2014), 2012-2013 eğitim yılında üç farklı devlet niversitesinde ğrenim gören 356 sınıf ğretmenliği bölümü öğrencisinin matematiğe ilişkin kaygıları ve sahip oldukları stbilişsel farkındalık durumları arasındaki ilişkiyi incelediği nicel araştırma tekniklerinden korelasyonel araştırmaya örnek olan bir çalışma yapmıştır. Çalışma grubunun stbilişsel farkındalık düzeylerinin tespiti için üstbiliş 30 lği; matematik kaygılarını lme amaçlı ise matematik kaygısı derecelendirme lği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bulgulara bakıldığında çalışma örnekleminin matematiğe ilişkin kaygı düzeylerinin öğrenim görülen niversiteye göre değiştiği tespit edilirken diğer yanda stbilişsel farkındalık değerlerinin öğrenim gördükleri niversiteye ilişkin anlamlı bir farklılığa sahip

olmadığı tespit edilmiştir. Örneklemin üstbilişsel farkındalık değerleri ile matematiğe ilişkin kaygı düzeyleri arasında da pozitif yönde korelasyon saptanmıştır.

Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014), çalışmalarında ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sahip olduğu üstbilişsel stratejileri kullanma durumlarının ne seviyede olduğunu sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri üzerinden incelemiştir. Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde ortaöğretim matematik öğretmenliğinde öğrenimi devam eden 117 öğretmen aday çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına, veri toplama materyali olarak üstbiliş farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında araştırma örnekleminin üstbiliş farkındalıklarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bununla beraber, biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi bazında da öğretmen adaylarının farkındalık seviyelerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tunca ve Alkın Şahin (2014) çalışmalarında, Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitelerinin öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören 794 öğrenciden oluşan örneklem ile tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmada çalışma grubunun sahip olduğu üstbilişe ait öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasındaki korelasyon cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı durumları ve öğrenim gördükleri üniversite etmenleri üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği ve akademik özyeterlik ölçeği veri elde etme amacına hizmet etmektedir. Bulgulara göre çalışma grubunun bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik özyeterlik inançlarının birbirleri ile anlamlı olarak bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında cinsiyet, sahip oldukları akademik başarı ve öğrenim gördükleri üniversite etmenlerinin çalışma grubunun bilişötesi öğrenme stratejilerini farklılaştırdığı bulunmuştur. Sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğrenim gördükleri üniversite etmenlerinin de çalışma grubunun akademik özyeterlik inançlarını farklılaştırdığı sonucu çıkarılmıştır.

Göçer (2014), Gazi Üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 361 kişilik çalışma grubunun üstbilişsel farkındalığa ait seviyeleri ile mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarı ilişkilerini tespit etmek istemiştir. Çalışmanın veri elde etme materyalleri üstbilişsel farkındalık ölçeği ve mantıksal düşünme yeteneği testidir. Çalışma sonucunda çalışma grubunun sahip olduğu üstbilişsel farkındalık değerleri, mantıksal düşünme beceri durumları ile akademik başarılarının birbiriyle anlamlı derecede ilişkide olduğu bulunmuştur. Bununla beraber üstbilişsel farkındalık ve akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlam taşıdığı görülmektedir. Mantıksal düşünme becerisi ile akademik başarı arasında da yine pozitif korelasyon bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları, üstbilişsel farkındalıkları ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterip göstermediği de araştırmada incelenmiştir. Kadın öğretmen adayların başarı durumlarının erkek öğretmen adayların başarı durumuna nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında örneklemin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık anlamında da kadın öğretmen adayların daha yüksek değere sahip olduğu bulguları görülmüştür ve ayrıca çalışma grubunun mantıksal düşünme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Gül, Köse ve Yılmaz (2015), Erzurum Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 114 biyoloji öğretmeni adayı ile bir çalışma amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarını cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre korelasyonel olarak incelemek istemiştir. Çalışma grubundan veri elde etme amacı ile Bilişötesi Farkındalık Envanteri'ne cevap vermeleri istenmiştir. Sonuç bulgularına bakıldığında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri yönünden öğretmen adaylarının üstbilişin iki alt boyutuna dair farkındalıklarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık değerlerine cinsiyet bazında bakıldığında ise biliş düzenlemesi başlığında anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir. Bununla beraber bilişin bilgisi başlığında ise çıkan farklılığın anlamlılık değeri taşımadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık seviyeleri sınıf düzeyi değişkeni baz alındığında ise iki alt boyut başlığında elde edilen puanlar arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ayhan (2016), yaptığı araştırmada 2015-2016 öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri ve Dokuz Eylül Üniversitesi spor bilimleri ve teknoloji dalında eğitim alan toplam 385 kişilik çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık değerleri ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaç edinmiştir. Araştırmada veri elde etmeye hizmet edecek ölçme araçları Üstbiliş 30 ölçeği, sürekli kaygı ölçeği ve sosyo-demografik bilgi formudur. Elde edilen sonuç bulgularına bakıldığında çalışma grubunun üstbilişsel farkındalığa sahip olma değerleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönde bir korelasyon bulgusu elde edilmiştir.

Bedir (2017)'in nitel çalışılan tarama modelindeki çalışmasında öğretmenlik bölümü öğrencilerinin sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve ayrıca sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Sorgulama Becerileri Ölçeği ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç bulgularında çalışma grubunun sorgulama becerileri "bilgi edinme" ve "bilgiyi kontrol etme" başlıkları bazında yüksek değerde; "özgüven" alt boyutunda orta değerde tespit edilmiştir. Cinsiyet anlamında incelendiğinde çalışma grubunun sorgulama becerileri "bilgi edinme" ve "bilgiyi kontrol etme" başlıklarında farklılık göstermemektedir. Elde edilen diğer bulguların yanında erkek öğretmenlerin özgüven değerleri kendi lehlerine farklılaşmıştır. Sınıf değişkenine göre sorgulama becerilerinin durumuna bakıldığında ise 1.sınıflarda 4.sınıflara göre bilgi edinme alt boyut değerinin daha yüksek seviyede olduğu görülürken, "bilgiyi kontrol etme" ve "özgüven" alt boyutları değerlerinde 4.sınıfların daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyeleri "düzenleme" ve "değerlendirme" alt boyutlarında en yüksek, "motivasyon" alt boyutunda en düşük düzeydedir. Çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık değerlerinin "planlama", "farkındalık", "kontrol gözden geçirme", "sorgulama" ve motivasyon alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bilasa (2017), betimsel özellikte olan tarama modelindeki araştırmasında Mersin'de 2016 yılında 21-25 tarihleri arasında hizmetiçi eğitim semineri alan 97

ortaöğretim öğretmeninin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumlarını tespit etmek amaçlı bir çalışma yapmıştır. 44 maddeden oluşan Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeği araştırmada veri toplamak amacı ile kullanılmıştır. Araştırma sonuç bulgularına bakıldığında 16-20 yıl arasında meslek süresi olan, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca derslerinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin de yüksek değerde çıktığı bulgusu elde edilmiştir.

Tuncer ve Bahadır (2017)'in, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarından seçtiği 470 öğretmen adayı ile çalıştığı araştırmasında amaç, örneklemin sahip olduğu üstbilişe ait düşünme becerileri algılarını ve başarı yönelimlerini tespit etmektir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri elde etmek amacı ile araştırmada üstbiliş düşünme becerileri ölçeği ve 2x2 başarı yönelimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre üstbilişsel düşünme becerileri cinsiyete göre ele alındığında karar verme becerileri başlığında kadın öğretmen adaylarının yüksek seviyeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı yönelimlerinin alt boyutlarından olan öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başlıkları bazında kadın adaylar lehine bir farklılık bulunmuştur.

Balta (2018)'in, Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde görevli ve farklı branşlardan olan 352 öğretmen üzerinde yürüttüğü tarama modelindeki çalışmasının amacı öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri, üstbiliş beceri düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma grubuna Üst Biliş Ölçeği-30 ve Öz Kontrol Ve Öz Yönetim Ölçeği uygulanmıştır. Sonuç bulgularında öğretmenlerin öz-yönetim becerileri yaşa, branşa ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre özyönetim becerileri değerleri yüksek bulunmuştur. Üstbiliş becerilerinde ise cinsiyete, yaşa, branşa, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla beraber öğretmenlerin öz yönetim ve üstbiliş beceri seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu görülmüştür.

Sulak ve Behriz (2018), sınıf öğretmenlerinin, derslerinde öğrencilere üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları tarama modeli türündeki araştırmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde

Ordu ilinde görevini sürdüren 132 sınıf öğretmeni üzerinde çalışmışlardır. Sınıf öğretmenlerine Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri, cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, öğrenim durumu, ders verdikleri sınıfın mevcudu, okutulan sınıf bilgilerine göre incelenmiş; elde edilen veriler analiz edilmiştir ve analiz sonucunda öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma durumlarının orta düzeyde olduğu bulgusu görülmüştür.

Vural ve Gündüz (2019), Trakya Üniversitesinde öğretmenlik formasyonu alan ve çeşitli branşlardan olan 371 öğretmen adayının oluşturduğu çalışma grubu ile tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çalışma grubunun sahip olduğu akademik erteleme davranışı ile üstbilişsel farkındalığa sahip olma dereceleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmak istenmiştir. Araştırma verileri çalışma grubunun bilişsel farkındalık ölçeği ve akademik erteleme ölçeğine verdikleri yanıtlara göre elde edilmiştir. Çalışma sonucundaki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışını gösterme seviyesinin orta düzeyde olduğu görülmekte; ayrıca erkek öğretmen adayların kadın öğretmen adaylara nazaran daha çok sıklıkla erteleme davranışı gösterdikleri rapor edilmiştir. Bununla beraber genel anlamda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık değerlerinin yüksek olduğu tespit edilirken, kadın öğretmen adayların üstbilişsel farkındalık düzeyine erkek öğretmenlere nazaran yüksek oranda sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Akademik erteleme davranışı ile sahip olunan üstbilişsel farkındalık seviyesi arasında negatif ve düşük seviyede bir bağlantı olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilişsel farkındalığı çoğaldıkça akademik erteleme davranışının azaldığı belirtilmektedir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Book ve diğerlerinin (1983), 13 farklı okulda görev yapan 22 kişilik öğretmen grubu ile yürüttükleri çalışmalarında amaç, öğretmenin açık anlatım kullanması ve kullanmaması durumunda öğrencinin okuma sürecindeki üstbilişsel farkındalık seviyesini ve standart okuma testlerinde ölçülen okuma başarısını karşılaştırmaktır. Araştırma bulgularına göre açık anlatım kullanımı amacıyla eğitilen öğretmenlerin öğrencileri okuma sürecinde, bu eğitimi almayan

öğretmenlerin öğrencilerine nazaran daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile bu araştırmada öğretmenin açık anlatımı ve öğrencinin üstbilişsel farkındalığı arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Scott (2008), Midwestern Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde eğitim alan 644 öğrenci üzerinde öğrencilerin üstbilişe ilişkin algılarının akademik alandaki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık ve Düzenleme Ölçeği ile O'Neil'in Kendini Değerlendirme Soru maddeleri kullanılmıştır. 644 öğrenciden 640'ı ölçekleri tamamlamıştır. Araştırma bulgularında üstbilişin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemeyle ilişkili olduğu görülmüştür ayrıca üstbilişle akademik sonuçlar arasında pozitif yönde korelasyon olduğu bulgusu elde edilmiştir. Üstbilişsel bilginin ve üstbilişsel düzenlemenin performansla pozitif yönde ilişkisi; üstbilişle öğrencilerin ilgileri arasında pozitif anlamda güçlü bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Young ve Fry (2008), Güneydoğu Texas'taki bir üniversitede 133'ü lisans, 45'i yüksek lisans öğrenimi alan toplam 178 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları incelenmiştir. Araştırma verileri çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık ölçeğine verdikleri cevaplara göre elde edilmiştir. Bulguların verdiği bilgilere göre lisans ve yüksek lisans öğrencileri bilişsel bilgi yönünden birbirleri ile benzerlik gösterirken bilişsel faktörün düzenlenmesi başlığında yüksek lisans öğrencilerinin lehine yüksek bir değer tespit edilmiştir.

Schleifer ve Dull (2009), Birleşmiş Milletler üniversitelerinden 1201 öğrenci ile çalıştığı araştırmasında matematik sınıflarındaki üstbiliş ve performans ilişkisini incelemiştir. Tarama türündeki bu araştırmada çalışma grubuna üstbilişsel farkındalık envanteri uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin matematik dersindeki üstbilişsel tutumları ile dersteki tutumlarla performans ikilisi arasındaki korelasyonu açıklamayı amaç edinmişlerdir. Sonuç bulgularında ise üstbiliş ve performans arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Wen, Ya-Hui (2012), üniversite öğretmenlerinin öğrencilere ve öğretmen adaylarına metabilşsel becerileri öğretme şeklini ve öğretimde metabilşselliği nasıl uyguladıklarını araştırmıştır. Çalışma grubu 15 Amerikalı, 6 Tayvanlı olmak

üzere 21 üniversite eğitmeninden oluşmaktadır. Üniversite öğretmenlerine üstbiliş terimini daha önce duyup duymadıkları ve derslerde üstbilişsel etkinliklere yer verip vermedikleri ile ilgili toplam 12 soru sorularak röportaj yapılmış ve demografik sorular (yaş, cinsiyet, öğretim yılı ve öğretilen dersler) sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere ve öğretmen adaylarına öğretmek için kullandıkları video kayıt / teyp, sesli düşünme, karşılıklı öğretim, düşünmeyi isteme, problem çözme, haritalama, yazma, sunma, doğrudan öğretim, dergi, tartışma, modelleme dahil 15 metabilişsel strateji belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim etkinliği sırasında metabilişsel stratejiler kullanan eğitmen sayısı daha azdır ve üniversite öğretmenlerinin, metabilişin öğretim ve öğretmen eğitimindeki önemini tanıdığını göstermiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama sürecinde kullanılan materyaller, veri toplama süreci, verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Düzce ili merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacı ile tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, *“Geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır”* şeklinde açıklanmıştır (Karasar, 2014:77). Bunun yanında araştırma tarama modelinin genel tarama türündedir. Tarama modelleri, *“Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri”* şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2014:79).

3.2. Evren ve Örneklem

Düzce il merkezinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm resmi ilkokullarda ders veren 520 sınıf öğretmeni çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenden tesadüfî örnekleme yolu seçilen 23 Nisan İlkokulu, Beyciler İlkokulu, Doğanlı Eşref Taşhan İlkokulu, Fatih İlkokulu, Işık İlkokulu, Toki Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Rıza Malatyalı İlkokulu, Avni Akyol İlkokulu, Uzunmustafa İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Azmimilli İlkokulu, Aziziye İlkokulu, Ömer Dinçer İlkokulu, Türkiye Odalar Borsalar Birliği İlkokulu, Sancaklar İlkokulu, Şehit Ufuk Baysan İlkokulu, Hamidiye İlkokulu, Şehit Teğmen Uğur Altan İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu olmak üzere 19 resmi ilkokulda ders veren 350 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, görev yaptıkları sınıflar, görev yaptıkları sınıf mevcudu bilgileri elde edilmiştir.

3.3.2. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen; Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (Metacognitive Awareness Inventory) kullanılmıştır. Yetişkinler için geliştirilen ölçek, (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklindedir ve 5'li Likert tiptedir. Schraw ve Dennison (1994), envanterin iç tutarlılık güvenirlik katsayısını envanterin tümü için .95 olarak bulmuş; alt boyutlar için ise güvenirlik katsayısının .88'den .93'e doğru sıralandığını belirtmiştir. Akın, Abacı ve Çetin ise (2007), ölçeğin güvenirlik katsayısını envanterin bütünü için .95 olarak bulmuş; alt boyutlar olarak ise güvenirlik katsayısını açıklayıcı bilgi için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulmuştur. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nde toplam 52 soru maddesi bulunmaktadır. Bu 52 soru maddesinin sayısının alt boyutlara göre dağılımı şu şekildedir:

Alt boyut	Madde sayısı
Açıklayıcı bilgi	8
Prosedürel bilgi	4
Durumsal bilgi	5
Planlama	7
İzleme	8
Değerlendirme	6
Hata ayıklama	5
Bilgiyi yönetme	9
Toplam puan	52

5 dereceli Likert tip özelliğinde olan ölçekten alınabilecek en üst puan 260'tır ve alınabilecek en alt puan da 52'dir. Ölçekte olumsuz anlamda soru maddesi bulunmamaktadır ve ölçekten yüksek puan alınması yüksek seviyede üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu gösterir. Ölçekten elde edilen toplam puan soru maddesi sayısı olan 52'ye bölünerek kişinin üstbilişsel farkındalık seviyesine ait veri elde edilebilir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinden elde ettiği puan 2,5'in altında olan bireylerin üstbiliş farkındalık düzeylerinin düşük; 2,5'in üstünde puan alanların ise yüksek değerlerde bilişüstü farkındalığa sahip olduğu verisi elde edilebilir. Ölçeğin hedef kitleye uygulanma süresi yaklaşık 20-25 dakikadır (Akın, Abacı ve Çetin, 2006:655-680).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada Düzce ili merkezinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında araştırmanın örneklemini olarak tesadüfi seçilen 19 resmi ilkokulda görev yapan 350 sınıf öğretmeni üzerinde "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" gönüllülük esasına dayanarak online anket olarak uygulanmıştır. İki kademedden oluşan ölçeğin ilk bölümünde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, görev yaptıkları sınıflar ve sınıf mevcudu bilgilerine yönelik kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise üstbilişsel farkındalıklarını ölçmeye hizmet edecek 5'li likert tipte 52 soru maddesi bulunmaktadır. Anketi gönüllü olarak 232 öğretmen cevaplamıştır. Elde edilen anket verilerine göre analiz yapılarak bulgular bölümünde araştırmanın problemine ve alt problemlere cevap aranmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanterine verdiği yanıtlardan elde edilen veriler SPSS 22,0 Windows programı ile analiz edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanterine verdiği yanıtların güvenilirlik analizi yapılmıştır ve güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri bir tablo ile açıklanmıştır.

Araştırmada sınıf օğretmenlerinin cinsiyetlerine ve şu an eğitim verdikleri sınıflardaki օđrenci mevcuduna gօre օlçek alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında IndependentSamples T test kullanılırken, mesleki kidedleri, օđrenim durumları ve şu an eğitim verdikleri sınıflara gօre օlçek alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında OneWay ANOVA analizi kullanılmıştır. օlçek alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi <0,05 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. İstatistiksel Analizler

Sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdiği yanıtlar SPSS 22,0 Windows programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin Üstbilişsel Farkındalık Envanterine verdikleri yanıtlar demografik değişkenlere göre ve alt boyutlar arası ilişkilere göre analiz edilmeden önce verilerin güvenilir olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.1:Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Açıklayıcı bilgi	8	,770
Prosedürel bilgi	4	,721
Durumsal bilgi	5	,801
Planlama	7	,690
İzleme	8	,789
Değerlendirme	6	,787
Hata ayıklama	5	,738
Bilgiyi yönetme	9	,773
Toplam puan	52	,958

Tablo incelendiğinde, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme alt boyutlarına ilişkin verilerin ideal güvenilirlik düzeyinde olduğu, durumsal bilgi alt boyutu ile ölçeğin toplamının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	125	53,9
	Erkek	107	46,1
Mesleki kıdem	0-5 yıl	19	8,2
	6-10 yıl	29	12,5
	11-15 yıl	86	37,1
	15+ yıl	98	42,2
Öğrenim durumu	Ön lisans	10	4,3
	Lisans tamamlama	4	1,7
	Lisans	206	88,8
	Yüksek lisans	12	5,2
Şu an görev yapılan sınıf	1.sınıf	52	22,4
	2.sınıf	49	21,1
	3.sınıf	64	27,6
	4.sınıf	67	28,9
Şu an görev yapılan sınıfın mevcudu	1-20	44	19,0
	21-40	188	81,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,9'u kadın, %46,1'i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %8,2'si 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahipken, %12,5'i 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip, %37,1'i 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip, %42,2'si 15+ yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %4,3'ü ön lisans mezunu, %1,7'si lisans tamamlama mezunu, %88,8'i lisans mezunu, %5,2'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların %22,4'ü 1.sınıf öğrencilerine eğitim verirken, %21,1'i 2.sınıf öğrencilerine eğitim vermekte, %27,6'sı 3.sınıf öğrencilerine eğitim vermekte ve %28,9'u 4.sınıf öğrencilerine eğitim vermekte olup, %19'unun eğitim verdiği sınıfta 1-21 arasında öğrenci bulunurken, %81'inin eğitim verdiği sınıfta 21-40 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	\bar{X}	SS
Açıklayıcı bilgi	232	4,20	,351
Prosedürel bilgi	232	4,08	,440
Durumsal bilgi	232	4,23	,412
Planlama	232	4,16	,375
İzleme	232	4,11	,408
Değerlendirme	232	4,11	,430
Hata ayıklama	232	4,20	,440
Bilgiyi yönetme	232	4,18	,365
Toplam puan	232	4,16	,344

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık envanterinin prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgiyi yönetme alt boyutlarından ve toplam ölçekten orta düzeyin üzerinde yükseğe yakın puan aldıkları, açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama alt boyutlarından ise yüksek düzeyde puan aldıkları görülmektedir.

Alt Problem 1: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.4'de ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Açıklayıcı bilgi	Kadın	125	4,22	,322	,903	,367
	Erkek	107	4,18	,382		
Prosedürel bilgi	Kadın	125	4,14	,410	2,032	,043
	Erkek	107	4,02	,467		
Durumsal bilgi	Kadın	125	4,26	,381	1,464	,145
	Erkek	107	4,18	,444		
Planlama	Kadın	125	4,20	,373	1,656	,099
	Erkek	107	4,12	,374		
İzleme	Kadın	125	4,17	,393	2,127	,034
	Erkek	107	4,05	,418		
Değerlendirme	Kadın	125	4,19	,402	2,822	,005
	Erkek	107	4,03	,447		
Hata ayıklama	Kadın	125	4,26	,387	2,234	,026
	Erkek	107	4,13	,488		
Bilgiyi yönetme	Kadın	125	4,22	,362	1,849	,066
	Erkek	107	4,13	,364		
Toplam puan	Kadın	125	4,21	,324	2,167	,031
	Erkek	107	4,11	,359		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin açıklayıcı bilgi ($t=,903$; $p>0,05$), durumsal bilgi ($t=1,464$; $p>0,05$), planlama ($t=1,656$; $p>0,05$) ve bilgiyi yönetme ($t=1,849$; $p>0,05$) üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, prosedürel bilgi ($t=2,032$; $p<0,05$), izleme ($t=2,127$; $p<0,05$), değerlendirme ($t=2,822$; $p<0,05$), hata ayıklama ($t=2,234$; $p<0,05$) ve toplam üstbilişsel farkındalıkta ($t=2,167$; $p<0,05$) ise kadın öğretmenlerin farkındalık düzeyinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alt Problem 2: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.5’de ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Mesleki kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
Açıklayıcı bilgi	0-5 yıl	19	4,16	,448	1,394	,245
	6-10 yıl	29	4,17	,300		
	11-15 yıl	86	4,26	,309		
	15+ yıl	98	4,16	,376		
Prosedürel bilgi	0-5 yıl	19	4,03	,440	,721	,540
	6-10 yıl	29	4,02	,481		
	11-15 yıl	86	4,13	,437		
	15+ yıl	98	4,07	,432		
Durumsal bilgi	0-5 yıl	19	4,31	,501	,447	,720
	6-10 yıl	29	4,25	,357		
	11-15 yıl	86	4,23	,366		
	15+ yıl	98	4,20	,449		
Planlama	0-5 yıl	19	4,18	,431	1,906	,129
	6-10 yıl	29	4,05	,381		
	11-15 yıl	86	4,23	,338		
	15+ yıl	98	4,13	,388		
İzleme	0-5 yıl	19	4,11	,445	,414	,743
	6-10 yıl	29	4,13	,472		
	11-15 yıl	86	4,15	,376		
	15+ yıl	98	4,08	,411		
Değerlendirme	0-5 yıl	19	4,18	,497	,909	,438
	6-10 yıl	29	4,03	,501		
	11-15 yıl	86	4,16	,437		
	15+ yıl	98	4,09	,386		
Hata ayıklama	0-5 yıl	19	4,13	,486	2,189	,090
	6-10 yıl	29	4,14	,334		
	11-15 yıl	86	4,30	,355		
	15+ yıl	98	4,15	,512		
Bilgiyi yönetme	0-5 yıl	19	4,22	,489	,715	,544
	6-10 yıl	29	4,18	,356		
	11-15 yıl	86	4,22	,324		
	15+ yıl	98	4,14	,376		
Toplam puan	0-5 yıl	19	4,17	,400	,985	,400
	6-10 yıl	29	4,13	,335		
	11-15 yıl	86	4,21	,315		
	15+ yıl	98	4,13	,358		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre açıklayıcı bilgi ($F(3, 231)=1,394$; $p>0,05$), prosedürel bilgi ($F(3, 231)=,721$; $p>0,05$), durumsal bilgi ($F(3, 231)=,447$; $p>0,05$), planlama ($F(3, 231)=1,906$; $p>0,05$), izleme ($F(3, 231)=,414$; $p>0,05$), değerlendirme ($F(3, 231)=,909$; $p>0,05$), hata ayıklama ($F(3, 231)=2,189$; $p>0,05$), bilgiyi yönetme ($F(3, 231)=,715$; $p>0,05$) ve toplam üstbilişsel farkındalık ($F(3, 231)=,985$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alt Problem 3: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.6’da ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Açıklayıcı bilgi	Ön lisans	10	4,26	,253	,677	,567
	Lisans tamamlama	4	4,06	,125		
	Lisans	206	4,20	,357		
	Yüksek lisans	12	4,09	,370		
Prosedürel bilgi	Ön lisans	10	4,18	,457	,371	,774
	Lisans tamamlama	4	4,06	,125		
	Lisans	206	4,09	,447		
	Yüksek lisans	12	3,98	,376		
Durumsal bilgi	Ön lisans	10	4,38	,358	,527	,664
	Lisans tamamlama	4	4,15	,191		
	Lisans	206	4,22	,408		
	Yüksek lisans	12	4,23	,571		
Planlama	Ön lisans	10	4,39	,344	1,496	,216
	Lisans tamamlama	4	4,07	,143		
	Lisans	206	4,15	,371		
	Yüksek lisans	12	4,23	,481		
İzleme	Ön lisans	10	4,28	,269	1,027	,381
	Lisans tamamlama	4	4,13	,368		
	Lisans	206	4,11	,411		
	Yüksek lisans	12	3,97	,456		
Değerlendirme	Ön lisans	10	4,30	,258	,775	,509
	Lisans tamamlama	4	4,17	,192		
	Lisans	206	4,11	,428		
	Yüksek lisans	12	4,04	,595		
Hata ayıklama	Ön lisans	10	4,34	,212	,442	,723
	Lisans tamamlama	4	4,30	,346		
	Lisans	206	4,19	,446		
	Yüksek lisans	12	4,17	,518		
Bilgiyi yönetme	Ön lisans	10	4,32	,264	,637	,592
	Lisans tamamlama	4	4,28	,533		
	Lisans	206	4,17	,361		
	Yüksek lisans	12	4,19	,458		
Toplam puan	Ön lisans	10	4,31	,238	,691	,558
	Lisans tamamlama	4	4,15	,257		
	Lisans	206	4,16	,344		
	Yüksek lisans	12	4,11	,437		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre açıklayıcı bilgi ($F(3, 231)=,677$; $p>0,05$), prosedürel bilgi ($F(3, 231)=,371$; $p>0,05$), durumsal bilgi ($F(3, 231)=,527$; $p>0,05$), planlama ($F(3, 231)=1,496$; $p>0,05$), izleme ($F(3, 231)=1,027$; $p>0,05$), değerlendirme ($F(3, 231)=,775$; $p>0,05$), hata ayıklama ($F(3, 231)=,442$; $p>0,05$), bilgiyi yönetme ($F(3, 231)=,637$; $p>0,05$) ve

toplam üstbilişsel farkındalık($F(3, 231)=,691$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alt Problem 4: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri görev yaptıkları sınıflara göre farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.7’de ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Şu An Görev Yaptıkları Sınıflara Göre Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	p
Açıklayıcı bilgi	1.sınıf	52	4,20	,385	,251	,861
	2.sınıf	49	4,23	,303		
	3.sınıf	64	4,18	,251		
	4.sınıf	67	4,19	,434		
Prosedürel bilgi	1.sınıf	52	4,06	,504	,187	,905
	2.sınıf	49	4,08	,390		
	3.sınıf	64	4,07	,353		
	4.sınıf	67	4,12	,501		
Durumsal bilgi	1.sınıf	52	4,24	,388	,234	,873
	2.sınıf	49	4,26	,386		
	3.sınıf	64	4,20	,325		
	4.sınıf	67	4,21	,517		
Planlama	1.sınıf	52	4,18	,345	,440	,724
	2.sınıf	49	4,15	,386		
	3.sınıf	64	4,12	,331		
	4.sınıf	67	4,19	,430		
İzleme	1.sınıf	52	4,10	,423	,165	,920
	2.sınıf	49	4,13	,376		
	3.sınıf	64	4,09	,363		
	4.sınıf	67	4,13	,463		
Değerlendirme	1.sınıf	52	4,10	,434	,290	,833
	2.sınıf	49	4,13	,395		
	3.sınıf	64	4,08	,413		
	4.sınıf	67	4,14	,471		
Hata ayıklama	1.sınıf	52	4,26	,349	,543	,653
	2.sınıf	49	4,19	,449		
	3.sınıf	64	4,20	,351		
	4.sınıf	67	4,16	,561		
Bilgiyi yönetme	1.sınıf	52	4,18	,360	,364	,779
	2.sınıf	49	4,16	,369		
	3.sınıf	64	4,16	,347		
	4.sınıf	67	4,22	,387		
Toplam puan	1.sınıf	52	4,17	,337	,142	,935
	2.sınıf	49	4,17	,320		
	3.sınıf	64	4,14	,285		
	4.sınıf	67	4,17	,415		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin şu an eğitim verdikleri sınıflara göre açıklayıcı bilgi ($F(3, 231)=,251$; $p>0,05$), prosedürel bilgi ($F(3, 231)=,187$; $p>0,05$), durumsal bilgi ($F(3, 231)=,234$; $p>0,05$), planlama ($F(3, 231)=,440$;

$p>0,05$), izleme ($F(3, 231)=,165$; $p>0,05$), değerlendirme ($F(3, 231)=,290$; $p>0,05$), hata ayıklama ($F(3, 231)=,543$; $p>0,05$), bilgiyi yönetme ($F(3, 231)=,364$; $p>0,05$) ve toplam üstbilişsel farkındalık ($F(3, 231)=,142$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alt Problem 5: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.8’de ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Şu An Görev Yaptıkları Sınıflardaki Öğrenci Mevcuduna Göre Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Mevcut	N	\bar{X}	Ss	t	p
Açıklayıcı bilgi	1-20	44	4,24	,355	,799	,425
	21-40	188	4,19	,350		
Prosedürel bilgi	1-20	44	4,12	,456	,590	,556
	21-40	188	4,08	,437		
Durumsal bilgi	1-20	44	4,31	,410	1,493	,137
	21-40	188	4,21	,411		
Planlama	1-20	44	4,19	,404	,553	,581
	21-40	188	4,15	,369		
İzleme	1-20	44	4,16	,414	,922	,357
	21-40	188	4,10	,407		
Değerlendirme	1-20	44	4,21	,425	1,645	,101
	21-40	188	4,09	,429		
Hata ayıklama	1-20	44	4,21	,387	,228	,820
	21-40	188	4,20	,452		
Bilgiyi yönetme	1-20	44	4,23	,398	,994	,321
	21-40	188	4,17	,357		
Toplam puan	1-20	44	4,21	,352	1,053	,293
	21-40	188	4,15	,341		

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin şu an eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre açıklayıcı bilgi ($t=,799$; $p>0,05$), prosedürel bilgi ($t=,590$; $p>0,05$), durumsal bilgi ($t=1,493$; $p>0,05$), planlama ($t=,553$; $p>0,05$), izleme ($t=,922$; $p>0,05$), değerlendirme ($t=1,645$; $p>0,05$), hata ayıklama ($t=,228$; $p>0,05$), bilgiyi yönetme ($t=,994$; $p>0,05$) ve toplam üstbilişsel farkındalık ($t=1,053$; $p>0,05$) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alt Problem 6: Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların arasında ilişki var mıdır? Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.9’da ve tablonun açıklamasında yer almaktadır.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		1	2	3	4	5	6	7	8
Açıklayıcı bilgi	r	1	,700**	,775**	,728**	,722**	,679**	,615**	,688**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Prosedürel bilgi	r	,700**	1	,720**	,690**	,796**	,748**	,571**	,667**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Durumsal bilgi	r	,775**	,720**	1	,761**	,737**	,738**	,743**	,749**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Planlama	r	,728**	,690**	,761**	1	,768**	,758**	,642**	,746**
	p	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
İzleme	r	,722**	,796**	,737**	,768**	1	,826**	,609**	,766**
	p	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Değerlendirme	r	,679**	,748**	,738**	,758**	,826**	1	,583**	,716**
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Hata ayıklama	r	,615**	,571**	,743**	,642**	,609**	,583**	1	,691**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	232	232	232	232	232	232	232	232
Bilgiyi yönetme	r	,688**	,667**	,749**	,746**	,766**	,716**	,691**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	232	232	232	232	232	232	232	232

**p<0,05

Korelasyon analizinde r değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Bu değer 0-0,200 arasında olması ilişkinin düşük düzeyde olduğunu, 0,200-0,400 arasında olması ilişkinin orta düzeyin altında olduğunu, 0,400-0,600 arasında olması ilişkinin orta düzeyde olduğunu, 0,600-0,800 arasında olması ilişkinin orta düzeyin üzerinde olduğunu, 0,800-1,0 arasında olması ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo incelendiğinde;

Öğretmenlerin açıklayıcı bilgi düzeyleri ile prosedürel bilgi düzeyleri (r=,700; p<0,05), durumsal bilgi düzeyleri (r=,775; p<0,05), planlama düzeyleri (r=,728; p<0,05), izleme düzeyleri (r=,722; p<0,05), değerlendirme düzeyleri (r=,679; p<0,05), hata ayıklama düzeyleri (r=,615; p<0,05) ve bilgiyi yönetme düzeyleri (r=,688; p<0,05) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin prosedürel bilgi düzeyleri ile durumsal bilgi düzeyleri ($r=,720$; $p<0,05$), planlama düzeyleri ($r=,690$; $p<0,05$), izleme düzeyleri ($r=,796$; $p<0,05$), değerlendirme düzeyleri ($r=,748$; $p<0,05$), ve bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,667$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmenlerin prosedürel bilgi düzeyleri ile hata ayıklama düzeyleri ($r=,571$; $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin durumsal bilgi düzeyleri ile planlama düzeyleri ($r=,761$; $p<0,05$), izleme düzeyleri ($r=,737$; $p<0,05$), değerlendirme düzeyleri ($r=,738$; $p<0,05$), hata ayıklama düzeyleri ($r=,743$; $p<0,05$) ve bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,749$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin planlama düzeyleri ile izleme düzeyleri ($r=,768$; $p<0,05$), değerlendirme düzeyleri ($r=,758$; $p<0,05$), hata ayıklama düzeyleri ($r=,642$; $p<0,05$) ve bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,746$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin izleme düzeyleri ile değerlendirme düzeyleri ($r=,826$; $p<0,05$) arasında yüksek düzeyde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmenlerin izleme düzeyleri ile hata ayıklama düzeyleri ($r=,609$; $p<0,05$) ve bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,766$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri ile bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,716$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri ile hata ayıklama düzeyleri ($r=,583$; $p<0,05$) arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hata ayıklama düzeyleri ile bilgiyi yönetme düzeyleri ($r=,691$; $p<0,05$) arasında orta düzeyin üzerinde güçlü pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

SONUÇ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanterinin prosedürel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, bilgiyi yönetme alt boyutlarından ve toplam ölçekten orta düzeyin üzerinde yükseğe yakın puan aldıkları; açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama alt boyutlarından yüksek düzeyde puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek değerlerde olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında yer alan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek değerlerde olduğu rapor edilmiştir. (Vural ve Gündüz, 2019: 319).

1.Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında çalışma grubunun üstbilişsel farkındalık alt boyutları olan durumsal bilgi, planlama ve bilgiyi yönetme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşılık prosedürel bilgi, izleme, değerlendirme ve hata ayıklama alt boyutları ile ve toplam üstbilişsel farkındalık düzeyinin kadın öğretmenler lehine yüksek olduğu rapor edilmiştir. Elde edilmiş bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerde cinsiyet değişkeninin üstbilişsel farkındalık konusunda önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir. Alanyazındaki bazı benzer çalışmalarda da üstbilişsel farkındalığa ait inancın cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, genellikle kadınların erkeklere oranla üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu rapor edilmiştir (Ateş, 2012: 258; Demir ve Kaymak-Özmen, 2011: 145). Bilasa (2017: 539) ortaöğretimde görevli öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesini amaçlamış, araştırmasının sonunda kadın öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğunu tespit etmiştir. Vural ve Gündüz (2009: 320) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada da erkek öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında kadın öğretmen adayların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın aksine alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin üstbilişsel farkındalık inancına anlamlı derecede etki etmediği; kadın ve erkeklerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin benzerlik gösterdiği rapor

edilmiştir (Akdağ, 2014: 59; Irak ve diğerleri, 2015: 74; Ayhan, 2016: 52; Bedir, 2017: 1). İlköğretimde 4. ve 5. sınıflarda derse giren öğretmenler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık inançları bazı demografik değişkenlere göre incelenmiş ve çalışmanın sonucunda erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık toplam puanları ile üstbilişsel farkındalık alt boyutlarına (prosedürel bilgi, açıklayıcı bilgi, izleme, planlama, durumsal bilgi, bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme) ilişkin inançlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek değerde olduğu tespit edilmiş, ancak gruplar arasındaki söz konusu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı tespit edilmiştir (Dilci ve Kaya, 2012: 255). Meslek liselerinde görevli öğretmenler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık inançlarının cinsiyet faktörüne göre incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 270 öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin olumlu inançlar, kontrol edilemezlik, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ve bilişsel farkındalık inançlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Doğan, 2009: 97-99). Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Uçkun ve diğerleri, 2012: 52). İlkokullarda görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüş diğer bir çalışmada da ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda derse giren öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. (Sulak ve Behriz, 2018: 400).

2.Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre ele alındığında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bilindiği gibi mesleki kıdemi yüksek olan çalışanlar aynı zamanda büyük yaş grubunda bulunan çalışanlardan meydana gelmektedir. Alanyazında yer alan çalışmalarda yaş düzeyi arttıkça bireyin sahip olduğu olumsuz üstbilişlerde azalma meydana geldiği rapor edilmiştir (Irak ve diğerleri, 2015: 64). Bu durumda mesleki kıdemi yüksek olan deneyimli öğretmenlerin olumsuz üstbiliş düzeylerinin meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlerden daha düşük olması beklenmektedir. Buna karşılık yapılan bu araştırmada elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik

göstermemesinin temelinde araştırmalara katılan bireylerin farklı sosyo-demografik özelliklere sahip olmalarının ve farklı meslek gruplarında bulunmalarının yattığı düşünülebilir.

Alanyazında yer alan ve araştırma sonuç bulguları ile benzerlik taşıyan bazı çalışmalarında ise mesleki kıdem değişkeninin üstbilişsel farkındalık inancı üzerinde belirleyicilik taşımadığı rapor edilmiştir. Dilci ve Kaya (2012: 257)'nın bu konuda yapılan çalışmasında sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık inançları bazı kişisel değişkenlere göre incelenmiş ve çalışmanın sonucunda öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık toplam puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık inancı alt boyutları olan prosedürel bilgi, açıklayıcı bilgi, izleme, planlama, durumsal bilgi, bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin inançlarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Doğan (2009: 100-102) tarafından yürütülen araştırmada meslek liselerinde görevli öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık inançları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş; toplam 270 öğretmen ile çalışılan araştırmanın sonunda örneklemin üstbilişsel farkındalık inançları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekle beraber üstbilişsel farkındalık inancı alt boyutlarının da mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sulak ve Behriz (2018: 401) tarafından sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklem ile yapılan araştırmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Bilasa (2017: 539) tarafından yapılan araştırmada da ortaöğretimde görevli öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık değerlerinin farklı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi istenmiş, araştırmada mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

3.Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğrenim durumu değişkeni üzerinden ele alındığında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık değerlerinde öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen benzer bir çalışmada da öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık

inançlarının bazı kişisel değişkenlere göre tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık inancı alt boyutları (prosedürel bilgi, açıklayıcı bilgi, izleme, planlama, durumsal bilgi, bilgi yönetme, hata ayıklama ve değerlendirme) ile toplam üstbilişsel farkındalık inançlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada mezun olunan fakülte/bölüm değişkenine göre de öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık inançlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Dilci ve Kaya, 260-263). Meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanları ile yürütülen benzer bir araştırmada da öğrenim durumu değişkenine göre öğretim elemanlarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir (Uçkun ve diğerleri, 2012: 52). Sulak ve Behriz (2018: 401)'in çalıştığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık değerleri öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların tersine alanyazındaki bazı çalışmalarda eğitim düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde etkili ve önemli bir belirleyici olduğu rapor edilmiştir. Irak ve diğerleri (2015: 55)'nin bir çalışmasında 8-12 yaş, 13-17 yaş, 18-29 yaş, 30-44 yaş ile 45 ve üzeri yaş grubunda bulunan bireylerde üstbilişsel farkındalık inancını etkileyen sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış; araştırma kapsamında katılımcıların üstbilişsel farkındalık değerlerinin eğitim durumu değişkeni bazında anlamlı farklılık gösterdiği, sonuç bulgularına bakıldığında düşük eğitim düzeyine sahip olan bireylerle kıyaslandığında yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerde olumsuz üstbilişlere yönelik inancın düşük düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

4.Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri eğitim verilen sınıflar bazında ele alındığında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin eğitim verdikleri sınıflar değişkeni üzerinden istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Doğan (2009: 113) tarafından yapılan araştırmada da meslek liselerinde görevli öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre (meslek dersleri, genel kültür dersleri) üstbilişsel farkındalık inançlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sulak ve Behriz (2018: 401)'in yürüttüğü araştırmada da sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu

üstbilişsel farkındalık durumlarının görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri eğitim verilen sınıflardaki sınıf mevcudu değişkenine göre ele alındığında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık durumlarının eğitim verdikleri sınıflardaki öğrenci sayılarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sonuç bulgularının aksine alanyazındaki benzer bir çalışmada öğretmenlerde üstbilişsel farkındalık düzeyinin sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf mevcudu yüksek olan sınıflarda derse giren öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık değerlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Sulak ve Behriz, 2018: 401).

6. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Bilindiği gibi üstbilişsel beceriler temelde kendini kontrol etme, bilinçli davranma, kendini düzenleme ve değerlendirme ve nasıl öğrendiğini izleme gibi becerilerden meydana gelmektedir (Uslu, 2016: 9). Üstbilişsel farkındalık düzeyini meydana getiren alt boyutların birbiri ile yakın ilişki içinde olmasının temelinde bilişsel yapının belli bir düzen ve organizasyon içinde çalışmasının, bilişsel yapıdaki herhangi bir değişimin diğer bilişsel süreçleri etkilemesinin yattığı düşünülebilir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, üstbilişsel farkındalık düzeyinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiş; buna karşılık üstbilişsel farkındalık düzeyinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, ders verilen sınıflar ve ders verilen sınıflardaki öğrenci mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Bununla beraber sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık envanteri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bağlantılar bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulguların genelde alanyazın ile paralellik gösterdiği

görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili alanyazın ışığında konu ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Üstbilişsel farkındalık düzeyi uygun eğitim programları ile geliştirilebilmektedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere daha fazla verimli olacakları ve meslek yaşamlarında başarılı olacakları aşikârdır. Bu kapsamda öğretmenlere üstbilişsel farkındalık düzeyini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Bunun yanında verilen eğitim programları öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde meydana gelen değişim ve gelişmeler incelenebilir.

2.Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri, alan bilgileri, pedagojik formasyon yeterlikleri gibi özelliklerinin yanında üstbilişsel farkındalık düzeyleri de büyük oranda meslek yaşamı öncesinde aldıkları eğitim ile şekillenmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirilen lisans düzeyindeki eğitim programlarında ders müfredatlarına öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve dersler konulabilir.

3.Öğretmenlerin meslek yaşamlarına başlamadan önce almış oldukları eğitimin içeriği öğretmenlerin bölümlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin branşlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklı sosyo-demografik değişkenlere göre ele alındığı yeni çalışmalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerde sosyo-demografik değişkenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisine dair daha detaylı ve geniş kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.

2.Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine dair daha geniş kapsamlı bulgulara ulaşmak amacı ile daha büyük çalışma grupları ile benzer araştırmalar yürütülebilir.

3.Mevcut öğretim programlarının üstbilişsel farkındalık kazandırmaya ne derece hizmet ettiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, Murat (2014); “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akman, Yasemin ve Münire Erden (1997); *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Akın, Ahmet (2006); “*Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, Ahmet, Ramazan Abacı ve Bayram Çetin (2007); “*Bilişötesi Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*,” *Educational Sciences: Theory & Practice*, Cilt 7, Sayı 2, s. 655-680.
- Ateş, Ayşe (2013); “*Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*,” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Cilt 2, Sayı 4, s. 258-273.
- Ayhan, Alper (2016); “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Babacan, Tuğba (2012); “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Baker, L., Ann Lee Brown (1984); “*Metacognitive skills of reading*” *Handbook of Reading Research*, New York.
- Balcı, Gülenem (2007); “*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baltaş, Zuhâl (2004); “*E- Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş*,” *Kaynak Dergisi*, Temmuz–Aralık, s.19-20.
- Baykara, Kevser (2011); “*Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, s. 80-92.

- Baysal Z. Nurdan, Asena Ayvaz, Sıtkı Çekirdekçi ve Faruk Malbeği (2013); “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 37, s. 68-81.
- Bedel, Emine Ferda ve Mustafa Çakır (2013); “Okul Öncesi ve Biyoloji Öğretmen Adaylarında Bilişüstü Farkındalık ve Epistemolojik İnançların İncelenmesi,” *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 37, s.84-98.
- Bedir, Tuğba (2017); “*Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bilasa, Pınar (2017); “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri,” *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, s. 527-556.
- Book, Cassandra L., Gerald. G. Duffy, Laura R. Roehler ve Michael Meloth (1983); “A Study of the Relationship Between Teacher Explanation and Student Metacognitive Awareness during Reading Instruction,” http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/8b/73.pdf, (Erisim tarihi: 09.11.2017).
- Brown, Ann Lee (1978); “*Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition*,” Galaser, R. (ED.), *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale, s. 205- 223. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, Ann L. (1980); “*Metacognitive development and reading*” In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Ed), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.
- Brown, Ann L. (1987); “*Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other Even More Mysterious Mechanisms*,” (Eds: Weinert, F.E. & Kluwe, R.H.), *Metacognition, motivation and understanding*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Cüceloğlu, Doğan (1997); *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakıroğlu, Ahmet (2007); “*Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, Demet, Betül Küçük, Şükrü Cansız, Levent Akgün ve Tevfik İşleyen (2014); “Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1, s. 305-320.
- Deniz, M. Engin (2015); *Eğitim Psikolojisi*, Maya Akademi, Ankara.

- Demir, Özden ve Suna Kaymak Özmen (2011); “Üniversite Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3, s.145-160.
- Demir, Özden (2013); “Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 44, Sayı 44, s.133-148.
- Demircioğlu, Handan (2008); “*Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dilci, Tuncay ve Seda Kaya (2012); “4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, s. 247-267.
- Doğan, Erdoğan (2009); “*Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Ali (2013); “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim,” *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Sayı 3, s. 6-20.
- Duran, Semiha (2011); “*İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Flavell, John H. (1979); “Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry,” *American Psychologist*, S 34, s. 906-911.
- Flavell, John H. (1985); “Cognitive Development,” Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gelen, İsmail (2003); “*Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*,” Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İsmail (2004); “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi,” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Göçer, Tuğba (2014); “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Mantıksal Düşünme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması*” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Meral ve Belet Dilek (2010); “Primary School Teacher Trainees Opinions on Epistemological Beliefs and Metacognition,” *Elementary Education Online*, Cilt 9, Sayı 1, s.361-378.
- Gül, Şeyda, Sibel Sadi Yılmaz ve Esra Özay Köse (2015); “Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 23, s. 83-91.
- Hacker, J. Douglas ve John Dunlosky (2003); “Not all metacognition is created equal,” *New Directions for Teaching and Learning*, 95, s. 73-79.
- Irak, Metehan, Dicle Çapan ve Can Soylu (2015); “Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler,” *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 30, Sayı 75, s. 64-75.
- İflazoğlu Saban, Ayten ve Ahmet Saban, (2008); “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi,” *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, s. 35-58.
- Karakelle, Sema ve Seda Saraç (2007); “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 10, Sayı 20, s. 87-103.
- Karasar, Niyazi (2014); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kartal, Tezcan, Kadriye Kayacan ve Mahmut Selvi (2013); “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutum ve Bilişötesi Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *International Journal of Social Science*, Cilt 6, Sayı 1, s. 913-939.
- Kaya, Zeki (Ed.) (2012); *Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*, Pegem Akademi, Ankara.
- Kazu, Hilal ve Nuray Yıldırım (2013); “Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 11, Sayı 4, s. 323-342.
- Keskin, Adem (2009); “*İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.7.Ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kıskır, Güven (2011); “*Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kiremitçi, Olcay (2012); “*Problem Çözme Yöntemiyle Düzenlenmiş Beden Eğitimi Derslerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleriyle İlişkisi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Livingston, Jennifer A. (2003); “Metacognition: An Overview,” http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/de/02.pdf, (Erisim Tarihi:20.12.2012).
- Marge, J.J. (2001); “*The Effect of Metacognitive Strategy Scaffolding on Student Achievement in Solving Complex Math Word Problem,*” Doktora Tezi, CA: University of California, Riverside.
- Martinez, M. E. (2006); “What is metacognition?” *Phi Delta Kappan*, Cilt 87, Sayı 9, s. 696-699.
- Özcan, Zeynep Çiğdem (2000); “*Teaching Metacognitive Strategies To 6. Grade Students,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, Zeynep Çiğdem (2007); “*Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Bilişüstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, Gökhan (2007); “*İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin, Problem Çözme Başarısına Etkisi,*” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, Gökhan (2008); “Üstbiliş,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, s. 713-740.
- Pifarre’ M, Cobos R. (2009); “Evaluation of The Development of Metacognitive Knowledge Supported by the Knowcat System,” *Educational Technology Research and Development*, Sayı 57, s.787–799.
- Ponnusamy, Rajagopal (2002); “The Impact of Metacognition and Problem Solving Strategies Among Low-Achievers In History,” *Jurnal Ipba*, Cilt 3, Sayı 3, s. 133-142, <http://apps.emoe.gov.my/ipba/rdipba/cd1/article91.pdf>, (Erisim Tarihi:05/12/2016).
- Schleifer, L.L.F. ve Dull, R.B. (2009); “Metacognition and Performance İn The Accounting Classroom,” *Issues in Accounting Education*, Cilt 24, Sayı 3, s. 339-367.

- Schraw, Gregory ve Dennison S. R. (1994); "Assessing Metacognitive Awareness," *Contemporary Educational Psychology*, Sayı 19, s. 460-470.
- Schraw, Gregory ve David Moshman (1995); "Metacognitive Theories," *Published in Educational Psychology Review*, Cilt 7, Sayı 4, s. 351-371.
- Schraw, Gregory (1998); "Promoting General Metacognitive Awareness," *Instructional Science*, Sayı 26, s. 113-125.
- Scott, B. M. (2008); "*Exploring The Effects of Student Perceptions of Metacognition Across Academic Domains*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi, ABD.
- Senemoğlu, Nuray (1997); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2005); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sulak, Süleyman Erkam ve Abdullah Behriz (2018); "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerine Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullandırma Düzeylerinin İncelenmesi," *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s. 393-407.
- Taylor, Shawn (1999); "Better Learning Through Better Thinking: Developing Students Metacognitive Abilities," *Journal of Collage Reading and Learning*, Cilt 30, Sayı 1, s. 34.
- TDK (2005); *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tunca, Nihal ve Senar Alkın Şahin (2014); "Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz yeterlik İnançları Arasındaki İlişki," *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, Cilt 4, Sayı 1, s. 47-56.
- Tuncer, Murat ve Ferdi Bahadır (2017); "Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerileri Algıları ve Başarı Yönelimlerine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi," *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 1326-1343.
- Uçkun, Gazi C., Barış Demir ve Asiye Yüksel (2012); "Meslek Yüksek Okullarında Görevli Akademik Yöneticilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği," *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Dergisi*, 24, s. 51 - 74.
- Uslu, Çilem (2013); "*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Ülgen, Gülten (1997); *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Victor, A. M. (2004); “*The Effects of Metacognitive Instruction on the Planning and Academic Achievement of First and Second Grade Children*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, II Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago.
- Vural, Levent ve Gülten Feryal Gündüz (2019); “Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışları ile Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki,” *İlköğretim Online*, Cilt 18, Sayı 1, s. 307-330.
- Wen, Ya-Hui (2012); “A Study on Metacognition of College Teachers,” *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, Cilt 8, Sayı 1, s. 80-91.
- Yavuz, Dursun (2009); “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Alguları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yeşilyurt, Etem (2013); “Metacognitive Awareness and Achievement Focused Motivation As The Predictor Of The Study Process,” *International J. Soc. Sci & Education*, Cilt 3, Sayı 4, s. 1013-1026.
- Yıldırım, S. (2010); “Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları ile Benzer Matematiksel Problem Türlerini Çözmeleri Arasındaki İlişki” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Young, Andria ve Jane D. Fry (2008); “Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students,” *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Cilt 8, Sayı 2, s. 1-10.
- Yurdakul, Bünyamin (2004); “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, Bünyamin ve Özcan Demirel (2011); “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı,” *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 71-85.
- Yüzbaşıoğlu, Z. T. (1991) “*Turkish University EFL Students’ Metacognitive Strategies and Beliefs About Language Learning*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mesleki Kıdem (Yıl):

*(0-5)

*(6-10)

*(11-15)

*(16 ve üstü)

Öğrenim Durumu:

*Ön Lisans

*Lisans Tamamlama

*Lisans

*Yüksek Lisans

*Doktora

Şu An Görev Yaptığınız Sınıf: *(1.Sınıf) *(2.Sınıf) *(3.Sınıf) *(4.Sınıf)

Sınıf Mevcudunuz: *(0-20) *(21-40) *(41 ve Üstü)

EK 2: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5

45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK 3: Anket İzin Onayı



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-20-E.4884456
Konu : Anket İzin Onayı
(Nur İrem KILAVUZ)

07/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b) Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
21.02.2019 tarihli ve 2643 sayılı yazısı.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Nur İrem KILAVUZ'un yüksek lisans tez çalışması için "**Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu anket çalışmasına veri sağlamak amacıyla, İlimiz merkezinde bulunan Merkez Uzunmustafa İlkokulu, Ömer Dinçer İlkokulu, Azmimilli İlkokulu, Işık İlkokulu, 23 Nisan İlkokulu, TOKİ Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, Cumyuriyet İlkokulu, Namık Kemal İlkokulu, Beyciler İlkokulu, Şehit Ufuk Baysan İlkokulu, Hamidiye İlkokulu, Şehit Teğmen Uğur Altan İlkokulu, TOBB İlkokulu, Doğanlı Eşref Taşhan İlkokulu, Rıza Malatyalı İlkokulu, Aziziye İlkokulu, Avni Akyol İlkokulu, Fatih İlkokulu ve Sancaklar İlkokulu sınıf öğretmenlerine uygulamaya yönelik anket izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu anketin eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Komisyon Kararı (1 Adet)
- 2- Anket Formu (12 Sayfa)

OLUR
07/03/2019

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Valilik Binası D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü 81100
Elektronik Ağ: www.duzce.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme81@meb.gov.tr

Bilgi için: Mehmet POLAT-Şef Dahili:1625
Tel: 0 (380) 524 13 80
Faks: 0 (380) 524 13 83

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4d03-d4bf-38d0-afb3-7a80 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Nur İrem KILAVUZ, 1985 yılında Düzce'de doğmuştur. İlk ve orta öğreniminin ardından lise öğrenimini Düzce Arsal Anadolu Lisesi'nde tamamlamıştır. Lisans eğitimini 2004-2008 yılları arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında yapmıştır.

Meslek hayatına 2009 yılında Van'ın Çatak ilçesine sınıf öğretmeni olarak atanarak başlamıştır. 2014 yılından bu yana Düzce iline bağlı Gümüşova ilçesinde bulunan Gümüşova İlkokulunda sınıf öğretmenliğine devam etmektedir.