

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞ
ÜSTÜ BECERİ GELİŞTİREN STRATEJİLERİ
KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
ALİ DOĞAN**

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. SEMRA DEMİR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Temmuz 2014
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞ
ÜSTÜ BECERİ GELİŞTİREN STRATEJİLERİ
KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
ALİ DOĞAN**


**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. SEMRA DEMİR**

**Bu çalışma; Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından
SYL-2012-4210 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**Temmuz 2014
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Ali DOĞAN

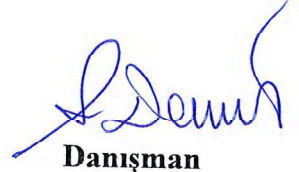
YÖNERGEYE UYGUNLUK

“İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciycs Üniversitesi Lisansüstü Tez Öncrisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Ali DOĞAN



Danışman

Yrd. Doç Dr. Semra DEMİR



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR danışmanlığında **Ali DOĞAN** tarafından hazırlanan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

18 /07/2014

JÜRİ:

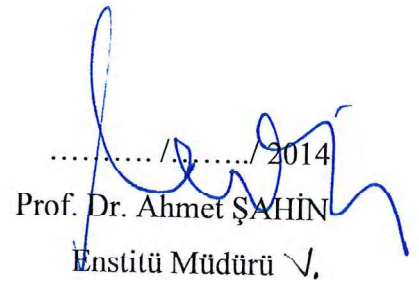
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22/08/2014 tarih ve 2014/204 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



...../...../2014
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN
Enstitü Müdürü ✓

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Biliş üstü, neyi bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneğimizdir. Bireydeki bu yetenekleri fark etmede en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. Hazırlanan bu tez öğretmenlerin biliş üstü beceri gerektiren stratejileri kendi sınıf ortamlarında kullanma düzeylerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu araştırmanın ortaya çıkmasında, öncelikle, yüksek lisans tez danışmanlığımı yürüten ve teze her aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile yön veren, her konuda bana hoşgörüsüyle rehberlik eden, beni yüreklendiren, değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ ve Araştırma Görevlisi Emre TOPRAK'a, çalışma grubumu oluşturan sevgili öğretmenlerimize, veri toplama araçlarının uygulanmasında yardımcı olan okul idarecileri ve öğretmenlere, tez sürecinde bana destek olan sınıf arkadaşlarım Mehmet KILINÇ, Sevgi ÖZDEN, Çiğdem SESLİ, Aydınlikevler Anadolu Lisesi Türk Dili ve Edebiyat Öğretmeni Hasan KARAHAN ve Kocasinan Özel Eğitim Meslek Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Salih GÖRGÜÇ'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu çalışmanın gerçekleşmesinde SYL-2012-4210 nolu proje ile destek sağlayan Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler (BAP) Birimine teşekkür ederim.

Hepsinden de önemlisi hayatım boyunca her zaman yanımda olup desteklerini esirgemeyen, ilkokuldan yüksek lisans sürecine kadar bana destek olan, maddi manevi hep yanımda olan sevgili annem Emgöl DOĞAN ve babam Müslüm DOĞAN'a, sabır ve anlayışla bana destek olan oğlum Yunus Emre, kızım Elif Büşra'ya ve çok değerli eşim Sare'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞ ÜSTÜ BECERİ GELİŞTİREN STRATEJİLERİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Ali DOĞAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2014
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerinin branş, cinsiyet, hizmet yılı, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel nitelikli bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Kayseri ili merkez Melikgazi ve Kocasinan ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 434 öğretmendir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki Costa (1984) tarafından geliştirilen ve Özcan (2007) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri” ölçeğidir. Ayrıca, Öğretmen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri “sık sık ve her zaman” düzeyinde kullandıkları belirlenmiştir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin, biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri branş öğretmenlerinkinden anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Cinsiyet değişkeni sonuçları etkilemede önemli bulunmazken, hizmet yılının belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü açısından ise biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden, “Kredilendirme”, “Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma” ve “Örnek Olma” maddelerinde özel okulların, devlet okullarına göre anlamlı düzeyde farklılaşan sonuçlar elde edilmiştir. Son olarak biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmanın sınıf mevcudu değişkenine göre yapılan incelemede “Yapamıyorum’u ortadan kaldırma” maddesinin sınıf mevcudu 24-34 arası olanların lehine anlamlı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Biliş, biliş üstü, biliş üstü strateji, öğrenme stratejileri

**THE EXAMINATION OF USAGE LEVEL OF METACOGNITIVE SKILL
DEVELOPER STRATEGIES BY ELEMENTARY AND SECONDARY
SCHOOL TEACHERS**

Ali DOĞAN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July 2014

Advisor: Assistant Prof. Dr. Semra DEMİR

ABSTRACT

The aim of the research is to examine elementary and secondary school teachers' usage level of metacognitive skill developer strategies in terms of branch, period of service, school type and class size. The model of the study is descriptive survey model. The participants of the study are 434 teachers who were selected by stratified sampling method among the teachers who were at service in Melikgazi and Kocasinan districts of Kayseri province in 2012-2013 school year.

One of the data collection tools used in this study is "The Views of Teachers on the Usage of Metacognitive Skill Developer Strategies" scale which was developed by Costa (1984). The validity and reliability of Turkish version of the scale was determined by Özcan (2007). A "Teacher Personal Data Form" is used to collect personal data. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test and one-way ANOVA are used as data analysis techniques.

According to the findings, it is determined that teachers use metacognitive skill developer strategies at frequent and always levels. Usage level of metacognitive skill developer strategies of class teachers is significantly higher than the level of branch teachers. It is concluded that while period of service is a significant variable affecting usage level of metacognitive skill developer strategies, gender is not a significant one. In regard to school type, it is extrapolated that there are significant differences among private schools and public schools in terms of "taking credit", "outlawing I can't" and "modelling" dimensions of metacognitive skill developer strategies. Finally, it was found that "outlawing I can't" dimension is significantly higher on behalf of the classes which have 24-34 students.

Keywords: Cognition, metacognition, metacognitive strategy, learning strategies.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gereçekleri.....	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
1.7. Kısaltmalar	9
II. BÖLÜM.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	10
2.1.1. Öğrenmenin Tanımı	10
2.1.2. Öğrenme Stratejileri	11
2.1.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	15
2.2.BİLİŞ ÜSTÜ BECERİLER	17
2.2.1. Biliş Üstünün Tanımlanması.....	17
2.2.2. Biliş Üstü Modeller	19
2.2.3. Biliş Üstü Stratejiler.....	30
2.2.4. Biliş Üstü Stratejilerin Öğretimi	33
2.2.5. Biliş Üstü Stratejilerin Başarıya Etkisi	39
III. BÖLÜM.....	41

İLGİLİ LİTERATÜR.....	41
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
IV. BÖLÜM.....	47
YÖNTEM.....	47
4.1.Araştırmanın Modeli	47
4.2.Evren ve Örneklem	47
4.2.1.Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	48
4.2.1.1 Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı	48
4.2.1.2 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	49
4.2.1.3 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı.....	49
4.2.1.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	50
4.2.1.5 Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	50
4.3. Veri Toplama Araçları	50
4.3.1. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği.....	51
4.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	51
4.4.Verilerin Toplanması	51
4.5.Verilerin Analizi.....	52
V. BÖLÜM.....	53
BULGULAR	53
5.1. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular	53
5.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	55
5.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	56
5.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	57
5.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	63
5.6. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular	64

VI. BÖLÜM.....	70
TARTIŞMA	70
VII. BÖLÜM.....	76
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
7.1. SONUÇLAR	76
7.2. ÖNERİLER.....	77
7.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler	77
7.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Flavell'in Biliş Üstü Modeli	20
Şekil 2: Flavell' in Biliş Üstü Modeli	21
Şekil 3: Brown'un Biliş Üstü Modeli	25
Şekil 4: Schraw ve Moshman'ın Biliş Üstü Modeli	26
Şekil 5: Tobias ve Everson'un Biliş Üstü Strateji Hiyerarşik Modeli	29
Şekil 6: Biliş Üstü Bilgi ve Biliş Üstünün Düzenlenmesi Arasındaki Etkileşim.....	30

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması.....	12
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	50
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı.....	50
Tablo 5.1. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 5.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Puanların Branşlarına Göre T Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	56
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Hizmet Yılına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	62
Tablo 5.7. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre t testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Okuttuğu Sınıf Mevcutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 5.10. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	69

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında ekonomik, teknolojik, kültürel ve bilimsel anlamda çok hızlı ilerlemeler kaydedilmektedir. Bu hızlı ilerlemeler eğitim alanında da gelişme ve değişmeyi beraberinde getirmiş, eğitim de artık buna ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Çünkü bireylerde aranan nitelikler ve beceriler değişmeye, öğretmen ve öğrencideki roller farklılaşmaya başlamıştır. Bireylerden, doğru kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliğine sahip olması, öğrenmeyi öğrenmesi, ekip çalışmasına yatkın olması ve kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Bunun yanında; bilgiyi taşıyan ama kullanamayan değil, nasıl öğreneceğini bilen, yeni bilgiler üretebilen, sorun çözebilen insanlara gereksinim vardır (Başar, 1999). Bu gereksinimleri öğrencilere kazandırırken bir takım temel bilgi ve becerilerle birlikte; düşünme, anlama, davranışlarını ve düşünme şeklini kontrol etme, sistematik ve planlı olma gibi davranışların da öğretilmesi kaçınılmaz hâle gelmiştir (Gelen, 2003). Bütün bu davranışların gerçekleşmesi ise öğrenmenin bilinçli olarak yapılması ile ilgilidir. Bilinçli bireyler, ancak kendini bilme yeteneği ile donatıldıklarında eğitim sürecinin ürünleri olarak toplumda yer alabileceklerdir (Özsoy, 2007).

Eğitimdeki bu gereksinimler 21. yüzyılın bir yansıması olarak artık geleneksel öğretmenin merkezde olduğu bir yaklaşımdan, öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirmeye doğru yönelmeye başlamıştır. Çünkü öğrenme üzerinde bu kadar etkili olan düşünmenin temelinde, biliş üstü beceriler yatmaktadır. Biliş üstü; bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematigi geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerir (Çakıroğlu, 2007). Biliş üstü becerilere sahip olan bir birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Biliş

üstü kişinin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar (Gelen, 2003).

Öğrenmenin en önemli boyutu olan biliş üstü ile ilgili ilk çalışmaları Flavell (1976) gerçekleştirmiştir. Flavell (1976) biliş üstünü, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi olarak tanımlarken, Senemoğlu (1997) genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi, Lin (2001) ise bireyin kendi kendini izlemesi, anlaması ve değerlendirmesine karşılık gelen bir kavram olarak ileri sürmektedir.

Biliş üstünün geliştirilmesinde öğretmenler; öğrenenlerin biliş üstü sürece katılımını sağlamada, onların kendi öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olan üretici öğrenenler olmasına yardımcı olmada rol ve sorumluluklar üstlenmelidir (Yurdakul, 2004). Öğrenene karşı sorumluluğu olan öğretmen; dersteki etkinliklerini planlamada, sorular oluşturmada, bilinçli seçimler yapmada, öğrenenlerin fikirlerini rahatça ifade edebileceği öğrenme ortamları yaratmada model olmalıdır. Öğretmen gerektiğinde biliş üstü beceri geliştiren stratejilerinin kazandırılmasında sesli düşünerek örnek model olma yolunda öğrencilerine gösteride bulunmalı, öğrenen kişinin öğrenme ortamına etkin olarak katılımını sağlamaya çalışmalıdır. Erdem 'e (2005) göre etkili bir öğrenme için öğrenen kişi öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli ve öğrenmeye etkin olarak katılmalıdır. Öğrenmenin başarıyla yerine getirilebilmesi, öğrenmeye en uygun stratejinin kullanımına bağlıdır. Böylece bireylerin, (a) hem örgün eğitimde derslerde daha başarılı olmaları, hem de (b) örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri sağlanmış olur.

Biliş üstü öğretim; bireyin, kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında, bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır (Ülgen, 2004). Biliş üstü öğretiminin sağlanması ve bunların öğrencilere kazandırılması, öğrencide olumlu anlamda bazı davranışların ortaya konmasıyla kendini göstermektedir. Nitekim Drmrod'a (1990) göre bu davranışlar; 1) Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması, 2) Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi, 3) Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması, 4) Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması, 5) O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir

şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi, 6) Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi, şeklindedir.

Biliş üstü davranışları öğretmek için etkili biliş üstü stratejilerini bilmek bir yana bu stratejilerin uygulama ve değerlendirmesini yapmak gerekir. Bütün bu biliş üstü stratejilerin uygulama ve değerlendirmesini yapmak için de öğretmenin iyi bir öğrenci olması gerekmektedir.

Biliş üstünü öğretmek öğrenen bireyin nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini nasıl gerçekleştireceğini kapsamaktadır. Kendi öğrenmesini gerçekleştirebilen bireyin başarı çıtasının yüksekliği, daha çok kendi biliş üstü farkındalığı ile doğru orantılıdır. Yani biliş üstü farkındalığı yüksek olan bireyin akademik anlamda başarılarının da yüksek olduğu ülkemizde yapılan farklı çalışmalarla görülmüştür (Canca, 2005; Özsoy, 2007; Sapancı, 2012; Şen, 2012). Biliş üstü yeteneği gelişmiş olan öğrenciler ne öğrendiklerinin ve ne öğrenmediklerinin farkında olan öğrencilerdir. Genel olarak biliş üstü yetenekleri gelişmiş olan öğrenciler, kendi öğrenmelerini izleyebilir, bilgi hakkında fikir yürütebilir, bilgilerini güncelleyebilir ve bilgiyi öğrenmek için yeni öğrenme stratejileri geliştirip bunları uygulayabilirler (Aktürk ve Şahin, 2011). Gelen'e (2003) göre biliş üstü, üst düzey öğrenmeyi öğreten bir yaklaşımdır. Bu nedenle biliş üstü becerilerin okullarda uygulanması, öğrencileri ezbercilikten, düşünmeyen ve üretmeyen bireyler yetiştirmekten kurtaracak; hayat boyu öğrenen ve etkili düşünen bireyler olarak yetiştirme olanağı sağlayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, öğrencileri çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek bireyler olarak yetiştirmenin yolunun düşünme eğitiminden geçtiğini ifade etmektedir (MEB, 2007). MEB yaşadıklarını sorgulayabilecek bireyler yetiştirmek için 2006 – 2007 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda düşünme eğitimi dersini seçmeli ders olarak okutulması kararını almıştır. Ancak yapılan araştırmalar (Keskin, 2009) düşünme eğitimi dersinin, içeriği uygulanması ve değerlendirmesi konusunda yetersiz olduğu görülmüştür.

Biliş üstüne yönelik yapılan literatür incelemesinde, dünyada yapılan çalışmaların daha çok öğrencilerin, Problem Çözme ve Matematik (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; Garrett, Mazzocco ve Baker, 2006; Kramarski ve Zeicher, 2001; Mevarech ve Fridkin,

2006; Swanson, 1990; Yimer ve Ellerton, 2006), Karar Verme (Batha ve Carroll, 2007; Mason ve Santi, 1994; Ormond, Luszcz, Mann, ve Beswick, 1991), Okuma Anlama ve Öğrenme (Hassan, 2003; Johnson, 2002; Vadhan ve Stander, 1994), Bilgisayar Temelli Öğrenme (Kramarski ve Hirsch, 2003), Ölçek Geliştirme (Blum ve Staats, 1999; O'Neil ve Abedi, 1996; Schraw ve Denisson, 1994; Sperling, Howard, Staley ve Dubois, 2004) üzerinde yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, problem çözme (Artzt ve Armour-Thomas, 1998; Metallidou, 2009), öğretmen adaylarının eğitimsel planlama, (Baylor, 2002), erişkinlerin biliş üstü farkındalıkları (Stewart, Cooper ve Moulding, 2007) üzerine yapılan çalışmalara az da olsa rastlanmıştır

Türkiye de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise katılımcıların yoğun olarak ilköğretim, ortaöğretim veya üniversite düzeyinde öğrencilerden oluşan biliş üstü farkındalık üzerine çalışmaların (Alcı, Erden ve Baykal, 2010; Altındağ, 2008; Aşık, 2009; Aydın ve Coşkun, 2011; Balcı, 2007; Baykara, 2011; Canca, 2005; Demir, 2009; Demircioğlu, 2008; Ekenel, 2005; Gelen, 2004; Güven ve Belet, 2010; Muhtar, 2006; Özsoy ve Günindi, 2011; Özsoy, 2007; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, 2010; Saban ve Saban, 2008; Topçu ve Tüzün, 2009; Yabaş ve Altun, 2009; Yavuz, 2009) olduğu görülürken, öğretmenlerin biliş üstü farkındalıklarını tespit etmeye yönelik araştırmaların (Duran, 2011; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Özcan, 2007) çok az olduğu görülmüştür.

Eğitimde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra öğretim ile ilgili gösterdikleri davranışlar da öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etmenler arasındadır (Doğanay, 2008). Özcan (2007) öğrencilerin başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlı olduğunu ifade ederken, öğrencilere biliş üstü becerileri geliştiren stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretmek gerektiğini belirtmektedir. Biliş üstü becerileri öğrencilere öğretmek için ise öncelikle öğretmenlerin kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Özcan, 2007).

Çakıroğlu (2007) yapmış olduğu çalışmasında biliş üstü becerilere sahip olan bireylerin sahip olmayanlara oranla daha başarılı olduklarını araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir sonuç olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleği, sürekli yetişmeyi ve gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Ülkelerin siyasal, teknolojik, ekonomik ve toplumsal yapısı hızla değişmekte; eğitim bilimleri alanında elde edilen bulgular hızla

artmaktadır. Hızla değişen bu ortamda öğretmeninde bu değişmenin gerisinde kalmaması kendisini sürekli yenilemesi gerekmektedir (Başaran, 1999). Artık öğretmenin de biliş üstü becerilere sahip olması ve bu becerileri kendi sınıf ortamında kullanması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bütün bu çalışmalar göz önüne alındığında biliş üstüne yönelik çalışmaların daha çok öğrenciler veya öğretmen adayları üzerine yapıldığı görülürken, mesleğin içinde bulunan öğretmenlerin üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerini, branş, cinsiyet, hizmet yılı, okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında;
 - 2.1. Strateji planlama
 - 2.2. Soru oluşturma
 - 2.3. Bilinçli seçim yapma
 - 2.4. Farklılaştırılmış değerlendirme
 - 2.5. Kredilendirme
 - 2.6. Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak
 - 2.7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması
 - 2.8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi
 - 2.9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması
 - 2.10. Rol ve taklit yapma
 - 2.11. Günlük tutma
 - 2.12. Örnek olma açısından fark var mıdır?

3. Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre;

- 3.1. Strateji planlama
- 3.2. Soru oluşturma
- 3.3. Bilinçli seçim yapma
- 3.4. Farklılaştırılmış değerlendirme
- 3.5. Kredilendirme
- 3.6. Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak
- 3.7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması
- 3.8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi
- 3.9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması
- 3.10. Rol ve taklit yapma
- 3.11. Günlük tutma
- 3.12. Örnek olma açısından farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri hizmet yılına göre;

- 4.1. Strateji planlama
- 4.2. Soru oluşturma
- 4.3. Bilinçli seçim yapma
- 4.4. Farklılaştırılmış değerlendirme
- 4.5. Kredilendirme
- 4.6. Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak
- 4.7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması
- 4.8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi
- 4.9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması
- 4.10. Rol ve taklit yapma

4.11. Günlük tutma

4.12. Örnek olma açısından farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri okul türüne göre;

5.1. Strateji planlama

5.2. Soru oluşturma

5.3. Bilinçli seçim yapma

5.4. Farklılaştırılmış değerlendirme

5.5. Kredilendirme

5.6. Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak

5.7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması

5.8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi

5.9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması

5.10. Rol ve taklit yapma

5.11. Günlük tutma

5.12. Örnek olma açısından farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri sınıf mevcuduna göre;

6.1. Strateji planlama

6.2. Soru oluşturma

6.3. Bilinçli seçim yapma

6.4. Farklılaştırılmış değerlendirme

6.5. Kredilendirme

6.6. Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak

6.7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması

6.8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi

6.9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması

6.10. Rol ve taklit yapma

6.11. Günlük tutma

6.12. Örnek olma açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçeleri

Biliş üstü beceri bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasıdır. Bireylerin nasıl düşündükleri, hangi düşünme sürecinden geçerek düşüncelerini yönlendirdikleri ya da hangi düşünme becerilerine sahip oldukları veya olmaları gerektiği, hem öğretmenin kendi düşünmesi açısından hem de yetiştireceği öğrencilere öğretmesi açısından önemlidir (Mahiroğlu, 2009; akt. Duran, 2011). Çünkü kendi düşünme süreçlerini kontrol edebilen ve bu süreçlere etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmede ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde biliş üstü öğrenmenin önemli bir işleve sahip olduğu vurgulanmaktadır (Kaya, 2012).

Ülgen'e (2004) göre biliş üstü becerilerin öğretilmesiyle bireyler kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğinin farkında olmakta, bu süreçleri kontrol edebilmekte ve daha kaliteli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilmektedirler. Bu becerilerin öğretilmesinde en büyük görev öğretmene düşmektedir. Özcan (2011) bilinçli, üretken ve iyi bir insan olmak için öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve erdemlerin katlanarak arttığı küresel bilgi toplumunda en önemli zenginlik kaynağımız olan çocuklarımıza mümkün olan en iyi eğitimi sağlanmanın önemi her gün biraz daha artarken, bu eğitimin de ancak öğretmenlerle verilebileceğini belirtmiştir. Özcan (2007) ise çalışmasında öğrencilere biliş üstü becerilerin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerekliliğini tespit etmiş ve öğretmenlerin biliş üstü becerilerini sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin öğrenirken biliş üstü becerilerini kullanmaları gerekliliğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar da biliş üstü stratejileri ile akademik başarı (Akdur, 1996; Küçük-Özcan, 2000; Toprak, 2005; Akın, 2006; Özsoy, 2007) arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için hem derslerinde hem de kendi öğrenme etkinliklerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejilerini kullanmaları gerekmektedir (Okçu ve Kahyaoğlu, 2007).

Bu çalışma biliş üstü becerilerin ne olduğu ve öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının biliş üstü beceri geliştiren stratejiler konusunda yapılacak başka araştırmalara kaynaklık etmesinin yanında, öğretmen yetiştiren kurumlarda tartışılarak, öğretmenlere, ders işlenişi sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar (Strateji planlama, soru oluşturma, kredilendirme vb.) hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma konusu kapsamında, değerlendirmeleri alınmak üzere kendilerine ölçek uygulanan öğretmenlerin ankete samimi ve içten yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.
2. Toplanan verilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma

- a. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullardan örneklem grubuna alınan sınıf ve branş öğretmenlerinin araştırmada kullanılan ölçeğe vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Biliş: Canlının bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi sürecidir (Demirel, 2010).

Biliş Üstü: Kişinin bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bilişsel özelliklerini kontrol etmesidir (Flavell, 1976).

Biliş üstü strateji: Bilgiyi yapılandırarak kişinin ilerlemesine olanak sağlayan durum (Gönüllü, 2010).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve kodlama sürecini etkilemesi amaçlanan davranışları ve düşünceleridir (Weinstein ve Mayer, 1983).

1.7. Kısaltmalar

APA: Amerika Psikoloji Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖBBKÖ: Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmaları Ölçeği

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ

2.1.1. Öğrenmenin Tanımı

İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmek için çevrelerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaya çalışırlar. Bu uyum ise öğrenme ile sağlanır. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun yıllar merak konusu olmuş ve öğrenme ile ilgili çalışmalar psikoloji ve eğitim bilimleri alanında oldukça önemli yer tutmuştur (Açıkgöz, 2000).

Öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 1997). Bir başka tanımla öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli değişimdir (Hergenhahn, 1988; akt. Can, 2005). Baymur (1994), öğrenmeyi en geniş anlamda davranışlarda meydana gelen bir değişiklik olarak tanımlarken, Özçelik (2010) davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması şeklinde tanımlamıştır. Senemoğlu'na (1997) göre öğrenme, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir.” Duman (2007) ise öğrenmeyi beyindeki fiziksel yapının değişimi olarak ifade etmektedir. Öğrenmeye farklı bir bakış getiren Hileman (2006) öğrenmeyi doğuştan insan beyninin yapısına dayanan beyin ile ilgili alanlarla bağlantı kuran yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu öğrenme tanımlarının dışında Caine ve Caine (1991, akt: Ülgen, 2002) tarafından ileri sürülen beyin temelli öğrenmede anlamlı öğrenme için beyin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla

örgütlenmesini içerir. Ülgen'e (2002) göre zihin temelli öğrenmenin özellikleri şunlardır; 1) Beyin paralel işlemcidir. 2) Öğrenme fizyoloji ile ilgilidir. 3) Anlamı arayışı içseldir. 4) Anlamı arayışı örüntülemeyle oluşur. 5) Örüntülemeye duygular önemli bir yere sahiptir. 6) Beyin parçaları ve bütünleri aynı zamanda olarak işler. 7) Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı gerektirir. 8) Öğrenme her zaman bilinçli ve bilinç dışı süreçleri içerir. 9) İki tür bellek sistemi vardır: Uzamsal (üç boyutlu) bellek sistemi ve mekanik öğrenme için sistemler dizisi. 10) Olgular ve beceriler doğal, uzamsal bellekte yer aldığı anda en iyi şekilde anlaşılır ve hatırlanır. 11) Öğrenme zorlanma ile zenginleşir, tehdit ile engellenir. 12) Her beyin kendine özgüdür.

2.1.2. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Mayer, 1987;akt. Taşdemir ve Tay, 2007). Özer (1998) öğrenme stratejisini, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikleri olarak açıklamaktadır. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşünceleri kapsar. Weinstein ve Mayer (1983) ise öğrenme stratejisini, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve kodlama sürecini etkilemesi amaçlanan davranışları ve düşünceleri" olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlar gösteriyor ki, bireyin kendisini tanımasıyla kendi öğrenme stratejisi ortaya çıkmaktadır. Çünkü birey kendi ve durumunu tanıyarak bilgileri ona göre kodlamakta ve zihinsel sürecinden geçirerek öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Nitekim Tay (2002) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlamaktadır.

Bayındır'a (2006) göre ise öğrenme stratejileri; akademik amaçlara ulaşmada, öğrenen tarafından başarı yollarının formüle edildiği genel bir plandır. Stratejilerin tümü, amaçların gerçekleşiminde özellikli becerileri kazandırmaya yönelik teknik ve taktikler içerir. Bu taktikler, gerekli öğrenme bağlantılarının yapılmasında kullanılır. Stratejinin amaçlara uygunluğunda öğrenme taktikleri ile anlamalar artırılmaktadır. Taktikler, stratejilerin formüle edilmesi için farklı tip ve rollere sahiptirler. Öğretimsel öğrenme taktikleri ile harekete geçen öğrenme stratejileri, bireysel bilgi işlem süreçlerinde

değerlendirilmeye alınmakta ve bilginin yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Öğrenme stratejilerinin değişik yazarlar tarafından kullanılan tanımları karşılaştırmalı olarak Tablo 2.1’de verilmiştir (Gu, 2012).

Yazarlar	Öğrenme Stratejisi Nedir?	Öğrenme Stratejileri Neden Vardır?
Brown, Bransford, Ferrara, and Campione (1983)	Hazırlanmış olan planların rutinlerin ya da aktivitelerin sistematik uygulaması.	Öğrenmeyi ilerletmek için.
Derry and Murphy (1986)	Belirli bir öğrenme durumunda bir birey tarafından uygulanan zihinsel taktiklerin toplamı.	Bilgi yada becerinin edinimini kolaylaştırmak için.
Kirby (1988)	Bilişsel rutinlerin seçilmesi, birleştirilmesi, yeniden tasarlanması.	Belirlenen görevlerin uygulanması için.
Mayer (1988)	Hedeflenen öğrenci davranışları	Öğrencinin bilgiyi nasıl değerlendirdiğini etkilemek için.
Nisbet and Shucksmith (1986)	Süreç dizilimlerinin bir araya getirilmesi, uygun seçim ve esnek adaptasyonun belirlenmesi.	Belirli bir öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak için.
Rigney (1978)	Genel işlemler ve eylemler.	Edinilen bilginin hatırdta kalmasına ve bilgi ve performansın telafisine yardım etmek için.
Schmeck (1988a)	Süreçlerin dizilimi.	Öğrenmeyi tamamlamak için.
Wade, Trathen and Schraw (1990)	Özellikle seçilen ve dikkatle izlenen farklı taktiklerin bir bileşimi.	Belirli bir amaç için, etkili olmak için.
Weinstein and Mayer (1986)	Öğrenme sürecinde bir öğrencinin ilgilendiği davranış ve düşüncelerdir.	Öğrencinin kodlama işlemini etkilemek için.

Tablo 2.1: Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması

Dikbaş (2008) öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan tanımlardan hareketle öğrenme stratejilerinin; 1) Bireyin öğrenmesini kolaylaştırdığını, 2) Bireyin öğrenme stratejilerini kendine göre seçtiğini, 3) Bilginin kodlanmasını sağlayarak, hatırlamaya yardımcı olduğunu, 4) Öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, onların daha iyi ve kalıcı öğrenmelerini sağlarken, çalışmaya ayırdıkları süreyi azaltmakta ve öğrencilere özerklik kazandırmaktadır. Öğrencilerin, öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde

kullanabilmeleri ve kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluklarını edinebilmeleri için onların öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme, değerlendirme yeteneklerine sahip olmaları sağlanmalı ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanmaları gerektiği öğretilmelidir (Çelenk ve Karakış, 2007).

Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu durum öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir. Farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Tunçer ve Güven, 2007). Böylece daha bağımsız bir çalışma örneği ortaya çıkmaktadır. Bu bağımsız çalışabilme örneği kalıcı bir öğrenmenin de temellerini oluşturmaktadır.

Öğrenme stratejileri tanımının yanında, sınıflandırması konusunda da gerek ülkemizdeki araştırmacılar ve gerekse yurt dışındaki araştırmacılar arasında bir birlik yoktur. Öğrenme stratejileri, değişik araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde sınıflandırılmıştır (Çelikkaya ve Kuş, 2010). Erden (1997) öğrenme stratejilerini basit ve karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan stratejiler olmak üzere ikiye ayırıp bunları da kendi içlerinde tekrar ve gözden geçirme, örgütleme, anlamlandırma olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Özer (1998); öğrenme stratejilerini, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihinsel etkinliklerin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem “bilişsel stratejiler” içinde hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanmakta bunun yanı sıra, öğrenme stratejilerini öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlamaya dönük etkinlikleri kapsamından dolayı da “öğrenci stratejileri” olarak adlandırmaktadır. Ne şekilde ad alırlarsa alsınlar, öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacı taşımaktadır. Özer (1998); öğrenme stratejilerini beş grupta toplamıştır:

1. Yineleme Stratejileri
2. Anlamlandırma Stratejileri
3. Örgütleme Stratejileri
4. Anlamayı İzleme Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler

Weinstein ve Mayer (1983) de öğrenme stratejilerini:

1. Tekrar Stratejileri
2. Anlamlandırma Stratejileri
3. Örgütlenme Stratejileri
4. İzleme Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler şekilde sınıflandırmışlardır:

O'Malley, Chamot, Manzanares, Russo ve Kupper (1985; akt. Griffiths, 2004) öğrenme stratejilerini;

1. Biliş Üstü (Öğrenmeyi Bilme) Stratejiler,
2. Bilişsel (Farklı Öğrenme) Stratejiler,
3. Sosyal Stratejiler olmak üzere üç ana kategoriye ayırmışlardır.

Pressley ve Harris (1990) ise daha çok ilkokul düzeyindeki öğrenciler için geliştirdikleri öğrenme stratejilerini;

1. Özetleme,
2. İmgeleme,
3. Hikâye-Dil Bilgisi Çözümlemesi
4. Ön Bilgileri Harekete Geçirme.
5. Kendini Değerlendirme,
6. Soru Cevap

olarak belirtmişlerdir.

Senemoğlu (1997) ise öğrenme stratejilerini bilişsel ve biliş üstü süreçlere göre ele almıştır. Bunlar:

1. Dikkat Stratejileri,
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
3. Anlamlandırmayı (Kodlama) Arttıran Stratejiler,
4. Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler,

5. Gdleme Stratejileri,
6. Biliş st Stratejileridir.

Bütün bu stratejilerde ortak kanı öğrenici pozisyonunda olan bireyin kendi öğrenme durumunu tanıyarak ona uygun bir öğrenme stratejisi gerçekleştirmeye çalışmasıdır. Bu bireysel strateji seçimi bireyde öğrenmeyi daha kolay ve kalıcı hale getirecektir.

2.1.3. ğrenme Stratejilerinin ğretimi

Genel olarak okullarda öğrencilerden çok çeşitli bilgiler öğrenilmesi istenir. Fakat bu bilginin nasıl öğrenilmesi gerektiği konusunda bilginin öğretilmesi kısmı hep ihmal edilmiştir. Hangi bilgi, nerede, nasıl öğrenilmeli, soruları ğrenci için hep cevapsız kalmıştır. Oysa eğitimcilerin ortak görüşü, iyi bir ğretim; öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl gdleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendireceğini kapsar (Senemoğlu, 1997). Hatta neyi, nerede, nasıl öğretileceğinin ğretimi eğitimde en temel işlev olarak görülmeye başlanmıştır. Norman (akt: Weinstein ve Mayer, 1983) ise oluşan bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Öğrencilerden ğrenmeyi, öğrenmesini isteriz ancak öğrenecekleri konusunda pek bilgi vermeyiz. Öğrencilerden kendilerine verilen bir problemi çözmelerini bekleriz. Fakat onlara problem çözme yollarını pek ğretmeyiz. Öğrencilerden derste anlatılanları hatırlamalarını bekleriz. Fakat ğrencilere hafıza tekniklerini ğretmeyiz. Eğitimcilerin, ğrenme, problem çözme ve hatırlama ile ilgili uygulama eksiklerini gidermeleri gerekmektedir. Artık nasıl ğrenileceğinin, problemin nasıl çözüleceğinin, nasıl hatırlanılacağının ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak ğretim programlarına ihtiyaç vardır.

Öğrencinin kendi öğrenmesini sağlamak için öğrenme stratejilerini kullanmasında, asıl olan öğrenme hedeflerinin ğretmen ya da ğrenci tarafından seçilmesi değildir. Strateji kullanmada gerekli olan şey; uygun durumda, uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır. Bu nedenle öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir (Senemoğlu, 1997). Öğrenciye, neyi, nasıl nerede öğreneceğini ve bu öğrendiği bilgiyi hangi yönde kullanacağı öğretilmesi sağlanmalıdır.

Özer'e (1998) göre öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı için öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ilgili şu bilgi ve becerileri kazanmaları gereklidir:

Öğrenciler; öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleri ile benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir, gibi konularda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; öğrenciler not alma ve altını çizme stratejilerinin ne demek olduğu, öğrencinin öğrenmesine ne tür katkıları olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu hakkında bilgiye sahip olmalı ki öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilsinler. Öğrenciler öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; matris halinde not alma ve altını çizme yöntemi nasıl kullanılmalıdır? Not alınacak matris nasıl hazırlanmalıdır? Altını çizerken nelerin altını çizmeliyiz? vb. soruları cevapladıklarında öğrenciler, öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler. Öğrenciler belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Örneğin: Matris halinde not alma hangi durumda ve niçin altını çizmeden daha etkili olarak öğrenmeyi sağlayabilir? İşte öğrencilerin bu soruların cevaplarını öğrenmeleri gerekir. Bu sorulara alınabilecek cevaplar öğrencide öğrenme olayını daha zevkli ve kolay hale getirecektir.

Bilişsel psikoloji çalışmalarında strateji öğretimi, okuma, anlama, problem çözme görevlerinde ve öğrencilerin performans geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Brown ve diğ., 1983, Chipma, Segal ve Glaser, 1985, akt. O'Malley ve Chamot, 1990). Bu çalışmaların en önemli sonuçlarından biri de bilgiyi işlemenin kuramsal modelindeki öğrenme stratejilerinin oluşturulmasıdır. Bu model biliş ve biliş üstü işlevlerini içermektedir. Brown ve diğ.,(1983; akt. O'Malley ve Chamot,1990), da biliş üstü ve bilişsel öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları araştırmalarında, yeni strateji öğretiminin ve bu stratejilerin aktarımında biliş üstü stratejilere uygun bilişsel stratejilerin eşleştirilmesiyle mümkün olacağı sonucu elde edilmiştir.

Öğrenciler bilişsel ve biliş üstü becerilerine sahip olmadıkça, akademik konuları öğretmek ya da onların öz-öğretimli öğrenciler haline gelmelerini sağlamak zordur ya da çoğu zaman boşa zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 1997).

2.2.BİLİŞ ÜSTÜ BECERİLER

2.2.1. Biliş Üstünün Tanımlanması

İlk kez Flavell tarafından 1976 yılında kullanılan metacognition (bilis̈ üstü) kavramı günümüze kadar birçok araştırmacı (Blakey ve Spence, 1990; Brown, 1978; Costa, 1984; Desoete, Roeyers, ve Buysse, 2001; Paris ve Winograd, 1990; Schraw ve Moshman, 1995) tarafından araştırma konusu edilmiştir. Türkiye’de de bilis̈ üstü ile ilgili olarak yapılmış ilk araştırma Yüzbaşıoğlu (1991) tarafından yapılmıştır.

Bilis̈ üstü ile ilgili ilk çalışmaları bilis̈sel psikolojinin önemli isimlerinden Flavell (1976) yapmıştır. Flavell bilis̈ üstünü “Kişinin bilis̈sel özelliklerinin farkında olması ve bilis̈sel özelliklerini kontrol etmesi” olarak tanımlamıştır. Flavell’in çalışmalarının bir sonucu olarak birçok araştırmacı bilis̈ üstünü incelemeye başlamıştır. Hartman (1998) bu kavramın özellikle önemli olduğunu, çünkü bilis̈ üstünün, bireyin bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama ve uygulaması gibi birçok faktörü doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Literatürde bilis̈ üstü ‘Kişinin öğrenirken bulunduğu duruma uygun stratejileri kullanma bilgisidir.’ şeklinde tanımlanmıştır (Borkowski, Carr ve Pressley, 1987; Brown, 1978). Tanımlarda kişinin kendi kapasitesinin farkında olması ve öğrenirken etkili öğrenme stratejilerini kullanması vurgulanmıştır (akt. Özcan, 2007).

Costa (1984) bilis̈ üstünü ne bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneği; problem çözerken zihinsel olarak yaptığımız işlem ve stratejilerin farkında olma; düşünsel ürünlerimizin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bilis̈ üstü, genel olarak bireyin kendi bilis̈ sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Diğer bir ifadeyle, bilis̈ üstü, bireyin kendi bilis̈ yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Senemoğlu, 1997). Bireyin bilis̈ yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olması oldukça önemlidir. Bu farkındalığı ifade eden bilis̈ üstünün; düşünme hakkında düşünme, neyi bilip bilmediğimizi bilme, düşüncenin değişik yönlerinin farkındalığını ifade ettiği söylenebilir (Namlu, 2004).

Wenden (1998) bilis̈ üstünü, insanların kendi bilis̈sel süreçleri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlamakta ve bu bilginin ifade edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bilis̈ üstü, öğrenene, öğrenme görevine ve stratejik bilgiye odaklanmasına göre üç ayrı gruba ayrılmaktadır: a) Öğrenene ilişkin bilgi, b) Öğrenme görevine ilişkin bilgi c) Stratejik bilgi. Öğrenene ilişkin bilgi, öğrenenin, öğrenmeyi kolaylaştıran ya da zorlaştıran, insana ilişkin etmenler hakkında edinmiş olduğu bilgidir. Bir kişinin, öğrenmede onu

güdüleyecek etmenlere odaklanmasının ona başarı getirdiği fikrine sahip olması ya da bir öğrencinin önceki sınav sonuçları ışığında, iyi okuduğu ya da yazdığı fikrine sahip olması ya da belli bir beceride başarılı olmak için kişisel olarak neler yapması gerektiği konusunda bir fikre sahip olması, öğrenene ilişkin bilgiye örnek olarak verilebilmektedir. Öğrenme görevine ilişkin bilgi, öğrenenin öğrenme görevinin amacına ilişkin sahip olduğu bilgidir. Bu görevi gerçekleştirebilmenin onların dil öğrenme ihtiyaçlarına nasıl hizmet edeceğini bilmeleridir. Buna ek olarak, bir beceriyi öğrenmenin diğer beceriyi öğrenmekten farklı olduğunun bilincine varmaları ve genel olarak nasıl öğrenmeleri konusunda ya da belli bir görevi gerçekleştirmek için nasıl bir yol izlemeleri, ne tür bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini bilmeleri yine, göreve ilişkin bilgiye verilebilecek örneklerdir. Stratejik bilgi ise, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, neden faydalı oldukları ve ne zaman, nerede kullanmaları konularında öğrencilerin sahip oldukları bilgidir (Muhtar, 2006).

Webster'e (2002; akt. Özsoy, 2008) göre, öğrencilerin bilişsel süreçlerinin nasıl işlediği konusunda fikir sahibi olmaları, başka bir deyişle biliş üstüne sahip olmaları, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendiren, öğretmenden bağımsız öğrenciler olabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra, O'Malley ve Chamot (1990), biliş üstü yaklaşımı olmayan öğrencileri, kendi öğrenmelerini planlamak için imkânları bulunmayan ve hangi yönde ilerleyeceklerini bilmeyen, ilerlemelerini izleyemeyen ve ileriye yönelik yol haritalarını gözden geçiremeyen öğrenciler olarak ifade etmektedir.

Araştırmacılar biliş üstü ile ilgili katı tanımlar yerine; ona çeşitli açılardan bakarak, çeşitli boyutlarını keşfetme ve o boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir. Biliş üstü ile ilgili ilk çalışmaları yapan kişilerden birisi olan Brown'de (1978) biliş üstünü planlama, denetleme ve düşünmeyi gözden geçirme olarak tanımlamıştır. Aynı yıl Flavell biliş üstünü kişinin kendisi hakkında, iş hakkında ve strateji hakkında bilgisi (Paris ve Winograd, 1990) olarak tanımlamıştır. Blakey ve Spence (1990) ise ne bildiğini ve ne bilmediğini düşünme; düşünceyi organize etme ve yönetme olarak tanımlamaktadır. Bonds ve Bonds (1992) biliş üstünü birisinin düşüncesini kontrol etmesi, değerlendirmesi ve izlemesi (ne düşündüğünü ve nasıl bildiğini bilmesi) olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımları yan yana koyduğumuzda biliş üstünün tüm düşünme

boyutları ile iç içe olduğu ve onları kapsayan bir çeşit “öğrenmeyi öğrenme becerisi ve zihnin düşünme dili” olduğu ortaya çıkmaktadır (akt. Gelen, 2003).

2.2.2. Biliş Üstü Modeller

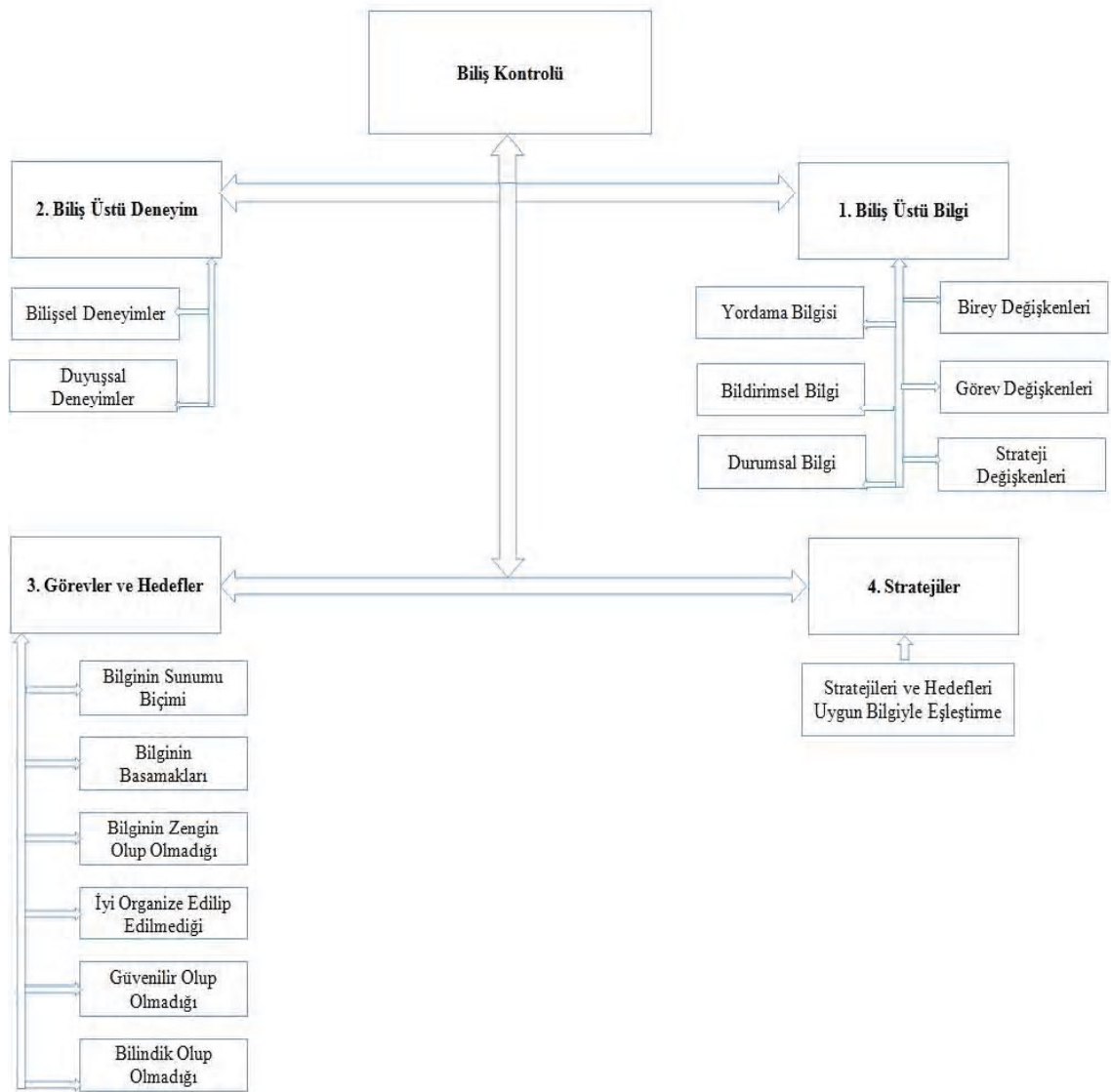
1970’lerin başına kadar biliş üstü kavramı literatürde bulunmamasına rağmen 1900’lü yıllarda psikoloji alanındaki birçok araştırmacı, öğrenmede biliş üstü becerilerin rolünü dolaylı olarak vurgulamaya başlamıştır (Akın, 2006). Flavell’de (1979) biliş üstünü tanımladığı ve konuyla ilgili daha ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurguladığı yayınıyla birlikte biliş üstüne yönelik bilgi ve araştırmalar giderek çoğalmıştır. Bu araştırmalar sonucunda farklı türde biliş üstü modeller ortaya çıkmaya başlamıştır. Kavramı daha anlaşılabilir düzeye getirmek için bazı biliş üstü modeller hakkında bilgiler verilmiştir.

2.2.2.1. Flavell’ in Biliş Üstü Modeli

Flavell’in ortaya koyduğu biliş üstü modelin dört temel bileşeni vardır. Bunlar;

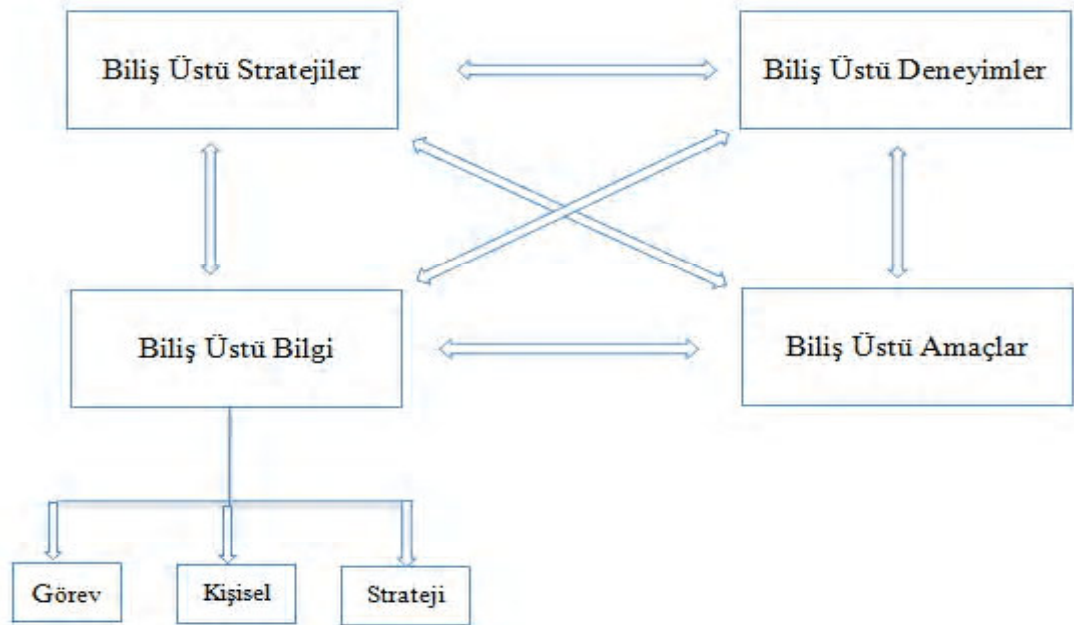
- a) Biliş Üstü Bilgi,
- b) Biliş Üstü Deneyim,
- c) Görevler ve Hedefler,
- ç) Stratejilerdir.

Flavell’a göre bir kişinin bilişsel etkinlikleri kontrol etme yeteneği bu bileşenlerdeki etkinliklere ve bu bileşenler arasındaki etkileşime bağlıdır (Gama, 2004).



Şekil 1: Flavell'in Biliş Üstü Modeli

Flavell (1981, akt. Gama, 2004) biliş üstü bileşenlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiş ve biliş üstünü oluşturan bileşenler arasındaki etkileşimi şekil 2' deki gibi göstermiştir.



Şekil 2: Flavell' in Biliş Üstü Modeli

1. Biliş Üstü Bilgi: Gama'ya (2004) göre biliş üstü bilgi, bilişsel süreçlerle ilgili kişinin kendi becerileri hakkındaki bilgileridir. Örneğin; “ Ben aritmetikte iyiyim fakat arkadaşım ise benden daha fazla kelime biliyor” şeklindeki ifade edilmesi, biliş üstüne örnek olarak gösterilebilir. Biliş üstü, bilginin bilişsel süreçleri nasıl etkilediğini ise kişinin kendi bilişi ve inançları belirleyicidir. Gama (2004) bunları kişisel, görev ve strateji olarak üç kategoride tanımlamaktadır.

a. Kişisel: Bireyin kendisi ve diğer bireylerin bilişsel süreçte elde ettiği bilgi ve inançların tümüdür. Kişisel değişkeni bireyin bellek içeriği hakkında sahip olduğu farkındalığıdır. Bireyin bir öğrenci olarak kendi hakkındaki bilgisi onun öğrenme durumlarındaki performansı üzerinde kolaylaştırıcı veya engelleyici rol oynayabilir.

b. Görev: Bireyin o an meşgul olduğu bilişsel göreve ilişkin değerlendirmeleridir. Flavell'e (1979) göre görev değişkeni “bireyin o görevle nasıl başa çıkacağını etkiler veya sınırlar. Eğer bireyin sahip olduğu bilgi “çok zor ve yoğun” olduğuna yönelikse birey ister istemez “göreve yavaşça, dikkatle başlayacak ve bilgiyi derin ve eleştirel biçimde işleyecektir. Kalafat (2009), görev değişkenini iki alt grupta incelemiştir:

1. Herhangi Bir Görevle Uğraşırken Karşılaştığımız Bilginin Doğası: Örneğin; kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamak ve hatırlamak hem güçtür, hem de çok zaman alır.

2. Görevin Gereklere: Üzerinde çalışmamız için aynı bilgiler verilse bile, bazı görevlerin daha zor ve çaba gerektirdiğini biliriz. Örneğin; bir hikâyenin ana hatlarını hatırlamanın, hikâyeyi kelime kelime hatırlamaktan daha kolay olduğunu bilmemiz. Yine bir şeyi tanımak, onu hatırlamaktan daha kolay olduğunu biliriz. Örneğin çoktan seçmeli sınavlar, genellikle yazılı sınavlardan daha kolaydır gibi...

c. Strateji: Flavell (1979) strateji bilgisini, farklı bilişsel görevlerin üstesinden gelmeyi sağlayan olası stratejilerin bilgisi olarak ifade ederken, Özsoy (2008) bireyin, bir problemi çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisi şeklinde tanımlamaktadır. Örneğin; bir çocuk bir şeyi iyi öğrenme ve akılda tutma yolunun ana noktalara dikkat etmek ve kendi kelimeleriyle onu tekrar etmek olduğuna inanabilir. Strateji değişkenleri hakkında bilgi, hem bilişsel hem de biliş üstü stratejileri ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanılmasının uygun olduğunu açıklayan durumsal bilgiyi içerir (Akın, 2006).

2. Biliş Üstü Deneyim

Flavell (1979) biliş üstü deneyimleri (*metacognitive experiences*), basit ya da karmaşık, kısa ya da uzun olarak görmekte ve “Bir bilişsel işle ilişkili bilişsel ya da duyuşsal yaşantılar.” olarak tanımlamaktadır. Biliş üstü deneyimlerin, bilişsel faaliyetleri yürütürken oldukça kullanışlı fonksiyonları vardır. Örneğin; okumakta olduğunuz bir parçayı anlamadığınızda, hemen geri dönüp parçayı tekrar okuyabilir ya da şimdiye kadar anladıklarınızı tekrar düşünebilirsiniz. Biliş üstü deneyimler, daha önce kazandığımız biliş üstü bilgiler tarafından şekillendirilebilir. Bunun tersi olarak, biliş üstü deneyimler, biliş üstü bilgimize (kişiler, görevler ve stratejiler hakkında) katkıda bulunabilir (Kalafat, 2009). Gönüllü’ye (2010) göre biliş üstü deneyimler, her hangi bir entelektüel işleve ait olan ve eşlik eden bilinçli, bilişsel ya da duygusal deneyimlerdir. Biliş üstü bilgi ve biliş üstü deneyimler, nitelik ve yapı bakımından aynı iken, sadece içerik ve işlev yönünden farklılık gösterirler. Biliş üstü deneyim, bilişsel bir olaya eşlik eden bilişsel ya da duyuşsal deneyimlerdir. Diğer bir deyişle öğrenmedeki herhangi bir başarı ya da başarısızlığa veya bilişsel bir girişime eşlik eden entelektüel deneyimlerdir (Atasoy, 2009). Biliş üstü deneyimlerin, bilişsel hedefler / görevler, biliş üstü bilgiler ve

bilişsel stratejiler üzerinde çok önemli etkileri vardır. Öncelikle bireye yeni hedefler oluşturmaları veya eski hedefleri düzenlemeleri hususunda yol göstericidirler. İkinci olarak, biliş üstü deneyimler sonucu elde edilen bilgiler, bireyin sahip olduğu biliş üstü bilgileri, bunlara eklenmek, bunları silerek yerine geçmek veya yeniden düzenlemek suretiyle etkilemektedirler. Son olarak biliş üstü deneyimler, bilişsel ya da biliş üstü hedeflere ulaşmak için stratejileri aktif hâle getirirler (Pilten, 2008). Juliebo, Malicky, ve Norman'a (1998) göre biliş üstü deneyimlere yol açan veya onları tetikleyen çeşitli durumlar vardır. Bunlar;

1. Yeni veya zor olan ya da stres altında yapılan görevler,
2. Alışılmadık, yeni durumlar ve beklentiler,
3. Önemli sonuçlara yol açan durumlar,
4. Çatışma ve paradokslar,
5. Tutarsızlığın, paradigma farklılıklarının ve karşıt örneklerin farkında olma,
6. Fiziksel veya duygusal acı gibi çok acil öznel deneyimlerdir (akt. Akın, 2006).

3. Biliş Üstü Stratejiler

Flavell (1979) biliş üstü stratejileri hedeflere ulaşmak için kullanılan bilişsel teşebbüsler veya davranışlar şeklinde tanımlamaktadır. Biliş üstü stratejiler biliş üstü amaçlara ulaşmak için yardımcı olan özellikli tekniklerin kullanılmasını ifade eder. Biliş üstü stratejiler bilişsel ilerlemeyi gözlemek için tasarlanmış ve bireyin bilişsel bir amacın yerine getirilmesini temin etmesi ve bilişsel aktivitelerini kontrol etmesi için kullanılan (örneğin bir matematik problemi çözme, duygusal bir cümle yazma, okunan materyali anlama) düzenli süreçlerdir (Akın, 2006). Gönüllü (2010) biliş üstü stratejileri, bilgiyi yapılandırarak kişinin ilerlemesine olanak sağlayan bir durum olarak ifade etmektedir.

Flavell (1979) tek başına olan bir stratejinin diğer bilişsel ve biliş üstü amaçları davet edebileceğini ve amaçları bilişsel ve biliş üstü hedeflerine doğru taşıyabileceğini belirtmiştir. Flavell bu durum için; bireyin bir öğrenme ünitesi sonunda içerikle ilgili bilgisini iletirmek amacıyla kendine sorular sormasını veya yeni bilgiyi anlamak ve değerlendirmek amacıyla gözlemesini örnek olarak göstermiştir.

4. Biliş Üstü Amaçlar

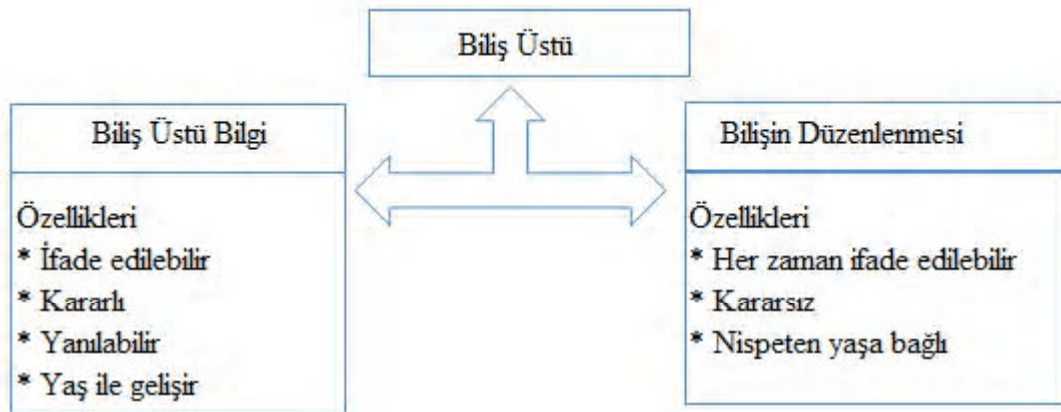
Biliş üstü amaçlar bilişsel bir girişimin istenen hedef ve sonuçlarıdır. Flavell (1979) biliş üstü amaçları “Bilişsel girişimin hedefleri” olarak ifade etmiştir. Biliş üstü amaçlar kavrama, olayları hafızaya kaydetme veya bir şey üretmeyi (Yazılmış bir doküman, bir matematik problemini cevaplama veya bir şey hakkındaki bilgiyi geliştirme gibi.) içerir. Bu amaçlar bilişsel bilginin kullanımını tetikler ve yeni biliş üstü deneyimlere yol açar. Bunun için de hem bilişsel hem de biliş üstü yaşantıların kademeli olarak oluşması gerekir. Biliş üstü amaçlar biliş üstü bilginin ne olduğunu tanımlamak için kendi içerik ve gelişimini etkileyen temel faktörlerdir (Gama, 2004). Biliş üstü amaçlar bilişsel işlevlerin hedeflerine dayanır. Atasoy (2009) biliş üstü amaçları yaklaştırmakta olan bir sınav için bir pasajı okuma ya da anlama gibi biliş üstü bilgilerin kullanımını tetikleyecek ve yeni biliş üstü deneyimlerin elde edilmesini sağlayacak ve fiili olarak uğraşılmakta olan hedefler olarak görmektedir.

Senemoğlu (1997); biliş üstü bilgi, biliş üstü deneyim ve biliş üstü stratejileri arasındaki ilişkileri “birey belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlara ulaşmak için, biliş üstü deneyime bağlı olarak edindiği biliş üstü bilgi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerinin kullanılmasına gerektiğine karar vermekte ve uygulamaktadır. Uygulama sonucunda amaçlara ulaşılmış ise biliş üstü bilgi doğrulanmaktadır. Uygulama sonucunda amaca ulaşılmamış ise bu yeni kazanılan biliş üstü deneyim sonucuna göre bireyin biliş üstü bilgisinde değişiklik meydana gelmektedir. Birey bu durumda kullandığı bilişsel stratejinin kendisini amaca ulaştıramadığına karar vermekte ve amaca ulaşmak için farklı bir stratejiyi işleme almaktadır. Birey ne kadar çok biliş üstü deneyim kazanırsa, biliş üstü becerisi de o denli artar ve hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağına dair doğru olarak karar verme olasılığı artar. Böylece kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkili öğrenci haline gelebilir.” Şeklinde ifade etmektedir.

2.2.2.2. Brown’un Biliş Üstü Modeli

Brown (1987; akt. Gama, 2004) biliş üstünü iki kategoriye ayırmaktadır. İlk kategori bilişsel yetenekleri ve aktivite yansımasını içeren biliş üstü bilgi ile ilgilidir. Bu kategori görevleri yerine getirmeleri sırasında kişinin bilişsel faaliyetlerinin bilinçli bir şekilde yansımasını içerir. Biliş üstünün ikinci bileşeni sorunları öğrenmek veya çözmek için devam eden öz düzenleyici mekanizmalar ile ilgilidir. Bu mekanizma, Brown (1987) tarafından biliş düzenleme olarak tanımlanır. Brown’a (1987) göre, biliş üstü bilgi ve

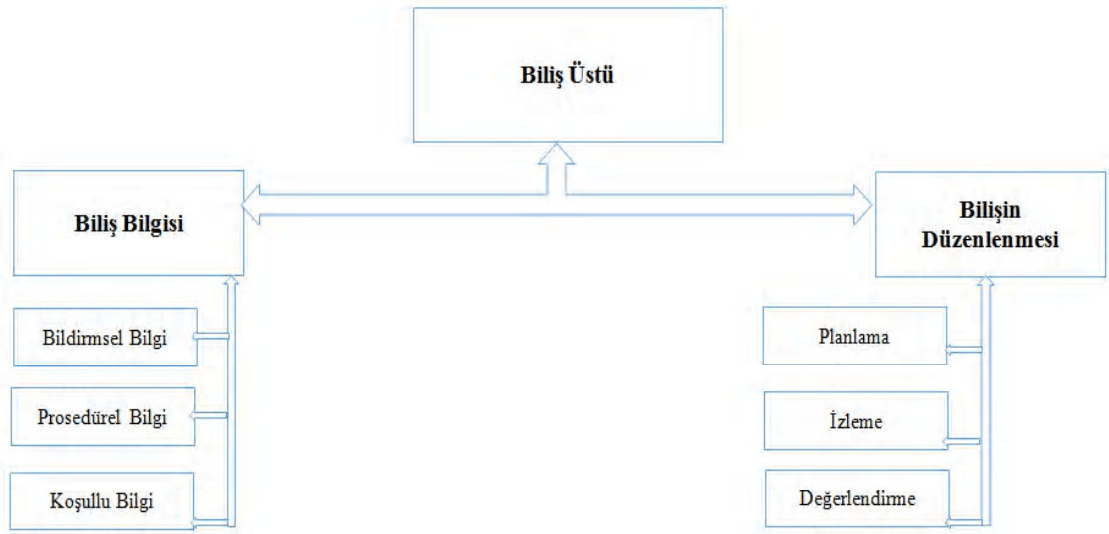
bilişin düzenlenmesi birbiri ile yakından ilişkilidir. Başlangıçta biliş üstü bilgi “Bilmeyi bilme” olarak kabul edilirken, bilişin düzenlenmesi kavramını da “Öğrenme etkinliklerini düzenlemek ve kontrol etmek” olarak ele alınması ile bu tanım genişlemiştir. Bilişin düzenlenmesi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi için kullanılan etkinlikleri içermektedir. Bu süreçler planlama, izleme ve değerlendirme faaliyetlerini içermektedir. Brown uzman öğrencilerin, üst düzey biliş üstü farkındalığa sahip olduklarını kendi öğrenme faaliyetlerini de stratejik olarak izlediklerini ve değerlendirdiklerini düşünmektedir (Ponnusamy, 2006). Biliş üstünün iki unsurlu bakış açısı biliş üstü alanında kolayca kabul görmesine rağmen, bazı araştırmacılar daha fazla unsur olup olmayacağını veya bu unsurların diğer öğrenme teorileriyle hangi noktalarda uyuşabileceğini sorgulamışlardır (Akın, 2006). Brown’un biliş üstü strateji modeli şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3: Brown’un Biliş Üstü Modeli

2.2.2.3. Schraw ve Moshman’ın Biliş Üstü Modeli

Schraw ve Moshman (1995), Brown’un kendi modelinde biliş üstü için biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere yaptığı ayrımı farklı bir şekilde değerlendirerek biliş üstünü, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Schraw ve Moshman’ın biliş üstü modeli şekil 4’te görülmektedir.



Şekil 4: Schraw ve Moshman'ın Biliş Üstü Modeli

1. Biliş Bilgisi

Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisidir. Biliş bilgisi üç çeşit biliş üstü bilgiyi içerir. Bunlar (Schraw ve Moshman, 1995);

- a. Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge)
- b. Prosedürel Bilgi (Procedural Knowledge)
- c. Koşullu Bilgi (Conditional Knowledge)'dir.

Bildirimsel bilgi “Bireyin bilgi birikimi, beceri ve yetenekleri hakkında bilgi.”, prosedürel bilgi “Öğrenme prosedürlerinin nasıl uygulanacağı hakkında bilgi.” ve koşullu bilgi “Öğrenme prosedürlerinin ne zaman ve neden kullanılacağı hakkında bilgi” olarak ifade edilmektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Bu kavramları kısaca açıklamak gerekirse;

a. Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge): Bireyin kendisi hakkındaki bilgisidir. Bu durum bireyin performansını etkilemektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir başka ifade ile bireyin; söz konusu görevi yapıp yapamayacağını bilmesi, sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisi olarak tanımlanabilir (Aktürk ve Şahin, 2011).

b. Prosedürel Bilgi (Procedural Knowledge): Bireyin prosedürel becerileri yürütme ve prosedürel bilgi hakkındaki bilgisini gösterir (Schraw ve Moshman, 1995). Prosedürel bilgisi yüksek olan kişilerin bilgi kullanımı otomatik olarak gerçekleşmekte

(Stanovich, 1990), stratejileri etkili sıralamakta (Presley, Borkowski ve Schneider, 1987) nitelikli strateji kullanma olasılığı artmaktadır (Glaser ve Chi, 1988; akt. Schraw ve Moshman, 1995).

c. Koşullu Bilgi (Conditional Knowledge): Çeşitli bilişsel eylemlerin neden ve ne zaman uygulanacağı ile ilgili bilgiyi ifade eder. Koşullu bilgi bilişsel işlemleri açıklayıcı bilgi olarak düşünülebilir (Schraw ve Moshman, 1995). Bir başka ifade ile bireyin bir görevle ilgili olarak, hem hangi durumda ne yapacağı (Bildirimsel bilgi) hem de görevin nasıl yapılacağı (Prosedürel bilgi) hakkındaki bilgisidir. Yani koşullu bilgi bireyin bildirimsel bilgi ve prosedürel bilgisinin her ikisine birden sahip olmasını beraberinde getirir (Aktürk ve Şahin, 2011).

2. Bilişin Düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi öğrenmelerine yardım eden etkinliklerden oluşur. Bilişin düzenlenmesi üç çeşit biliş üstü etkinliği içerir. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirmedir (Schraw ve Moshman, 1995).

a) Planlama: Planlama uygun stratejilerin seçimi ve performansı etkileyen kaynakların ayırt edilmesini içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Emily'e (2011) göre ise planlama bunların yanı sıra amaç belirleme, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme ve zamanı ayarlamayı da içerir. Gelen'e (2003) göre planlama, özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesidir. Öğrenci konuyla ilgili belirli işlemleri belirli düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Öğrencinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve biliş üstü ile ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır. Araştırmalar, bir alanda uzman kişilerin bir işe başlamadan önce planlama yapmaları nedeniyle acemi kişilere göre daha biliş üstü beceriye sahip olduğunu göstermiştir (Schraw ve Moshman, 1995). Diğer taraftan planlama öğrencileri yetenekleri yolu ile amaç elde etmek için önceden nasıl, ne zaman ve niçin hareket edeceklerini düşündürür (Desoete, 2001).

Genel hatları ile planlama;

1. Alıştırmaları analiz etme
2. Yararlı bilgi ve becerileri bulma
3. Problem çözme stratejilerini içermektedir (Desoete, 2001).

b) İzleme: Bireyin kendi kavraması ve göreve dair performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır (Schraw ve Moshman, 1995). Aktürk ve Şahin, (2011) biliş üstü izlemeyi, bireyin şu anda işleyen görevleri belirlemesine, bu görevdeki mevcut gelişmeyi kontrol etmesine, gelişmeyi değerlendirmesine ve bu gelişmenin sonuçlarının ne olacağını tahmin etmesine yardım eden kararlar olarak tanımlamaktadır. İzleme öğrenmenin mevcut gelişimini belirleme etkinlikleridir. Örneğin öğrencinin kendisine “Ne yapıyorum?”, “Doğru yolda mıyım?”, “Ne yapmalıyım?”, “Verilen bilgiyi tamamlamak için hangi bilgiler önemli” gibi sorular sormasıdır. Bu izleme etkinlikleri öğrenme süreci sırasında gerçekleştirilir (Atasoy, 2009).

c) Değerlendirme: Schraw ve Moshman’a (1995) göre planlama, bireyin kendi öğrenme ürünleriyle ve düzenleme süreciyle ilgili değerler biçmesidir. Bir başka ifade ile bireyin öğrenme süreci sonunda; kendini, performansını ve stratejilerin etkililiğini genel olarak değerlendirmesidir. “Bu işten alınımın akıyla çıktım” atasözü hem ürünle hem de işi gerçekleştirenle ilgili duygusal bir memnuniyeti ifade eder. Değerlendirme var olan ürünle ilgili olduğu kadar sonraki öğrenmeler için önerileri ve düzenlemeleri içerir. Birey kendini değerlendirirken öğrenmesini zorlaştıran ya da kolaylaştıran birey, görev ve strateji değişkenlerinin farkına varabilir ve bu bilgiyi bir sonraki öğrenmesinde kullanarak işlevsel bir duruma getirebilir (Yıldız ve Ergin, 2007). Bu sistematik değerlendirme yöntemi öğrencilerin gerektiğinde yeni durumlarda kullanabilecekleri beceri ve stratejileri geliştirmelerine de yardımcı olur (Atasoy, 2009).

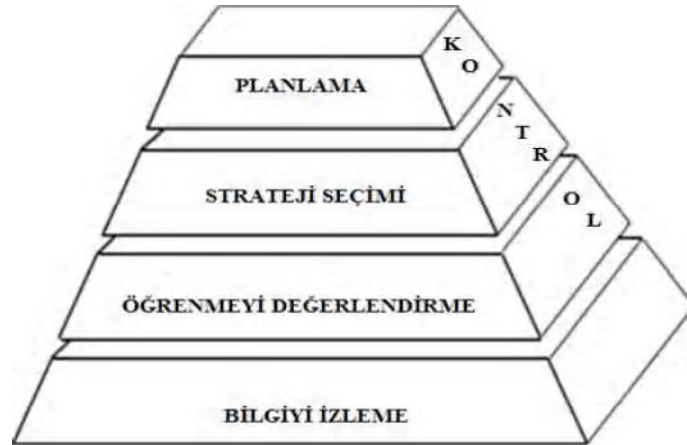
2.2.2.4. Tobias ve Everson’un Biliş Üstü Hiyerarşik Modeli

Tobias ve Everson (2002) biliş üstünü, bilgi ve becerilerin bir bileşimi olarak ele almış, bilişin bilgisini bireyin bilişsel ve öğrenme süreçlerini izlemesi ve bu süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlamış ve geleneksel biliş üstü süreçlerin tanımlarının üç ana bileşeni kapsadığını kabul etmişlerdir. Bunlar;

- a) Biliş üstü hakkında bilgi
- b) Kişinin öğrenme süreçlerini izlemesi
- c) Bu süreçlerin kontrol edilmesi

Tobias ve Everson (2002), biliş üstü süreçlerin ön koşulu olarak izlemenin önemine dikkat çekmişler ve üç bileşenden oluşan biliş üstü modeline kontrolü de ekleyerek

kendi modellerini geliştirmişlerdir. Onların biliş üstü modelinde bu alanlar şekil 5'te gösterildiği gibi özelliklerine göre hiyerarşik olarak organize edilmiştir.



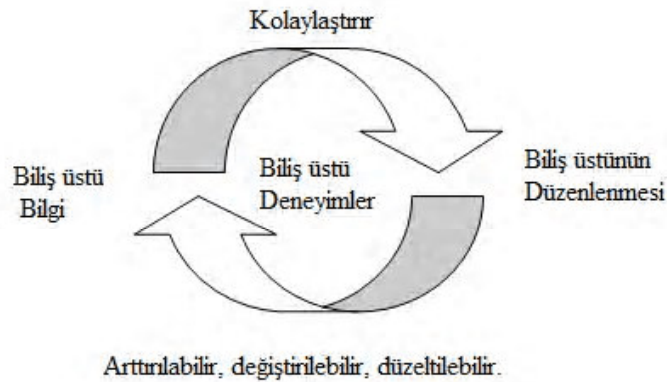
Şekil 5: Tobias ve Everson'un Biliş Üstü Strateji Hiyerarşik Modeli

Tobias ve Everson (2002) öğrencilerin yoğun olarak yeni bilgiler kazandıkları öğrenme ortamlarında doğru izlemenin çok önemli olduğu varsayımına dayanarak, biliş üstü izleme unsurunu geniş biçimde araştırmışlardır. Araştırmalarında bir dizi deneysel çalışma yaparak biliş üstünün izleme yönünü ve onun çeşitli alanlardaki öğretimlerle ilişkilerini incelemeye çalışmışlardır. Biliş üstü izlemenin öğrencilere teşvik edilmesi gereken değerli bir yetenek olduğunu, öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri şeyleri belirlediklerinde, kendi öğrenmelerinin dikkatlerine odaklanabileceklerini ve kaynaklarını daha uygun kullanabileceklerini savunmaktadırlar.

Gama (2004) Tobias ve Everson'un (2002), deneysel çalışmalarından yararlanarak yaptığı araştırmasında, bilgiyi iyi izleyebilen öğrencilerin diğerlerine göre anlamını bilmediklerini düşündükleri kelimeler için daha fazla yardım aradıklarını kanıtlamıştır. Elde edilen bu bulgular matematik alanında büyük ölçüde doğrulanmıştır. Farklı bir deneyde doğru bilgi izleyen öğrenciler, verdikleri cevapların doğruluğu hakkında daha az dışsal geri-dönüte ihtiyaç duymuşlardır. Onlar bu durumun öğrencilerin içsel geri-dönütler sağlayarak ihtiyaçlarını karşılamalarından kaynaklandığını savunmuşlardır (Tobias ve Everson, 2002). Diğer ilginç bir gözlem bilgi izleme ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkidir. Bilgi izleme ile akademik başarı arasındaki ilişki ilköğretim öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri ve üniversite birinci sınıf öğrencileri gibi çeşitli öğrenci grubunda kanıtlanmıştır (Gama, 2004).

Biliş üstünün farklı bilim adamları tarafından önerilen bu bileşenlerini tek bir tanımda birleştirmek oldukça yararlı olacaktır. Biliş üstü, kişinin kendi ve diğer kişilerin bilişsel süreçlerinin bilgisini; bir görevi yerine getirmeden önce planlamayı; kişinin kendi düşünme süreçlerini izlemesini; bir görevi yerine getirirken öğrenmeyi ve anlamayı; yerinde ayarlamalar yaparak kişinin kendi düşünme süreçlerini düzenlemesini ve performansı en üst düzeye çıkarmak için kendi düşünme süreçlerini kontrol etmeyi içerir (Aktürk ve Şahin, 2011). Biliş üstünün, biliş üstü bilgi ve biliş üstünün düzenlenmesi şeklinde iki ana bileşeni bulunmaktadır (Baker ve Brown 1980; Schraw ve Moshman, 1995).

Aktürk ve Şahin, (2011) biliş üstü bilgisi ve biliş üstünün düzenlenmesi arasındaki etkileşimi şu şekilde özetlemektedir: İnsanlar, çoğunlukla biliş üstü bilgileri tarafından kontrol edilen bilişsel davranışlarını kullanarak bilişsel hedeflerin peşinde koşarlar. Bilişsel davranışları düzenlerken, biliş üstü deneyimler ortaya çıkabilir. Biliş üstü deneyimler, bilişsel bilgileri arttırabilir, değiştirebilir veya düzeltebilir. Bu süreç şu şekilde gösterilebilir (şekil 6).



Şekil 6: Biliş Üstü Bilgi ve Biliş Üstünün Düzenlenmesi Arasındaki Etkileşim

2.2.3. Biliş Üstü Stratejiler

Türk Dil Kurumu strateji kelimesini önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlamaktadır. Candan (2005) stratejiyi, öğrenme hedefine ulaşmak için

yapılan plan olarak tanımlarken, öğrencilerin not aldıklarında, bir tür çalışma stratejisi kullandıklarını; not almak, içeriği daha iyi anlamak için bir planı uygulamak anlamına geldiğini ve öğretmeni dinlemekten ya da metne basitçe göz atmaktan farklı bir takım zihinsel işlevleri gerektirdiğini ifade etmektedir. Stratejide amaç, öğrencilere nasıl maksatlı, etkili ve bağımsız öğrenci olunacağını öğretmektir (Demircioğlu, 2008).

Strateji, ders ile ilgili seçilmiş olan öğrenme etkinliklerinin sıralanması ve düzenlenmesidir. Bu etkinliklerin sıralanması ise belirlenen yöntemle göre yapılır. Yani yöntem, etkinlik ve strateji arasında bir bağlantı vardır. Örneğin; öğretmen, ‘Bugünkü yöntemim problem çözme yaklaşımıdır. Problemi grup-panel tartışması ve gezi ile çözeceğiz. Stratejimiz ise şu şekilde olacak; “Önce bir gezi yapacağız, sonra ayrılarak gördüklerinizi tartışacağız, en sonda da her gruptan bir öğrencinin katılacağı bir panel tartışması yapacağız.” diyebilir (Barth ve Demirtaş, 1997; akt, Gelen, 2003). Biliş üstü stratejiler bireylerin, öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Biliş üstü stratejiler, bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder. Örneğin bir paragrafı okuduktan sonra öğrenci paragrafta tartışılan kavram hakkında kendini sorgulayabilir. Bu öz-sorgulama bir biliş üstü izleme stratejisidir ve bu aşamada öğrencinin bilişsel amacı metni anlamaktır (Akın, 2006).

Biliş üstü stratejiler incelendiğinde temel sorunun bir stratejinin bilişsel mi, yoksa biliş üstü mü noktasında düğümlendiği görülmektedir. İlgili literatürün incelenmesi sonucunda; bilişsel stratejilerin hedefe ulaşmayı; biliş üstü stratejilerin ise hedefe ulaşmayı garantilemek için stratejilerin bilinçli bir seçimle etkin kullanılması noktasında birbirinden ayrıldığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bilişsel stratejiler bireysel hedeflere ulaşmaya yardımcı olan; biliş üstü stratejiler ise hedefe ulaşıp ulaşılmadığını anlamayı ve değerlendirmeyi sağlayan etkinlikler ve yaşantılar olarak değerlendirilebilir. Biliş üstü stratejiler; bilişsel etkinliği ya da yaşantıyı kontrol eden, bilişsel hedeflere ulaşmayı sağlayan, öğrenmeyi düzenleyen ve denetleyen süreçler olarak değerlendirilebilir (Yurdakul, 2004). Bilişsel stratejilerde, öğrenci bilgiyi elde eder. Örneğin; not alma, soru sorma, bir formu doldurma gibi beceriler bilişsel stratejiler içine girer. Erden ve Akman’a (2011) göre bu stratejilerde tekrar, anlamlandırma ve örgütleme gibi öğrenme stratejileri önemli rol oynar. Marzano ve diğ., (1988) biliş üstü stratejilerinin doğasında, stratejilerin yönetimi ve etkili kullanılması olduğunu, bu stratejiler doğrultusunda

öğrencinin kendi öğrenmesini planladığını, uyguladığını ve sonunda değerlendirdiğini belirtirken, bunun ise biliş üstünün; öğrenme sürecinin uygulanması ve kontrolü boyutu içine girdiğini ifade etmektedir. Livingston, (1997) biliş üstünün birçok tanımı yapılmasına rağmen biliş üstünün hem bilgi hem de strateji bileşenlerini içerdiğini belirterek asıl sorunun bilişsel olanın biliş üstünden ayırmaktır. Bir bilişsel stratejinin biliş üstü stratejiden farkı nedir? sorusunu sormuştur.

Bilişsel stratejiler, bir bireye belli bir amaca ulaşmada (Örneğin, belirli bir metnin anlaşılmasında) yardım ederken, biliş üstü stratejiler amaca ulaşmamıza yardımcı olmak için (Örneğin, bir metni anlamasını değerlendirmek için kendi kendine sınav yapmada) kullanılır (Livingston, 1997). Gelen'e (2003) göre insanlar aslında biliş üstü stratejilerini zorunlu olarak kullanırlar. Bir olayı planlama, yapma ve değerlendirme bunun en açık örneğidir. Fakat çoğu bu stratejileri kullandıklarının bilincinde olmazlar. Örneğin; yapacağı bir şeyi hayal etmek, tasarlamak, gelecekteki başarı derecesini değerlendirmek bu stratejilerin içine girer. Tabii ki biliş üstü stratejilerini kullanırken aynı zamanda da not alma, soru sorma, şekil çizme ve bilgileri düzenleme gibi bilişsel stratejiler de kullanılabilir. Bu yönüyle biliş stratejileri, biliş üstü stratejilerine hizmet eder. Yani biliş üstü stratejileri aynı zamanda bilişsel stratejileri de içine alır ve kullanır. Biliş üstü, öğrencinin “ne” düşündüğünden farklı olarak, “nasıl” düşündüğünü de öğretir. Bilişsel stratejiler birer “öğrenme” stratejileri iken, biliş üstü stratejiler “öğrenmeyi öğrenme” stratejileridir.

Duman (2011) biliş üstü stratejilerin genel olarak şöyle sıralanabileceğini belirtmiştir:

1. Planlama,
2. İzleme,
3. Seçici dikkat,
4. Birleştirme, yeni bilgileri daha öncekilerle birleştirme,
5. Düşünce süreçlerini, öğrenme görevini planlama,
6. Yaptıklarını, kendini ve süreci izleme,
7. Kendi kendini yöneltme ve yönlendirme,
8. Doğru ya da yanlış kontrol etme,
9. Problemleri çözme,

10. Ayrıntılayıcı soru sorma,

11. Değerlendirme.

Biliş üstü stratejiler araştırılmış olan amacı garanti etmek için kullanılır. Örneğin; bir testin anlaşılmasını değerlendirmek için kendi kendine test sınavları yapmak. Burada da öğretmene düşen görev öğrenciye gerekli rehberliği yapmak ve düşünmeyi düşündürecek sorular sormaktır.

2.2.4. Biliş Üstü Stratejilerin Öğretimi

Bilgiyi işleme kuramı, insanın öğrenme sürecini bir bilgisayarın işleyişine benzetmektedir. Bu kurama göre insan zihni; bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Anlatılan tüm bu süreç bilgisayarlarda yazılımlar, insanlarda ise biliş üstü tarafından denetlenmektedir. Böylece bilgiyi işleme; bilginin alınması, kodlanması, saklanması ve ihtiyaç duyduğunda kullanılması ve düzenlenmesi süreçlerini içerir (Özsoy, 2008). Biliş üstünün öğretimi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında, bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır. Hartman, (1998) biliş üstünün öğretilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır mı? sorusuna odaklanarak, biliş üstünün eğitime uygulanabilmesi için çeşitli yöntemler incelemiştir. Gama'ya (2004) göre öğrenme hem aktif, hem de düşünme gerektiren bir süreçtir. Öğrenme; hem yaparak, yapılandırarak, inşa ederek, konuşarak ve yazarak öğrenildiği gibi hemde olaylar, aktiviteler ve deneyimler hakkında düşünerek de öğrenilebilir. Biliş üstü stratejileri açıkça öğretmek, iyi biliş üstü davranışlar için model olmak ve öğretime biliş üstü ipuçları yerleştirmek; öğrencinin performansı üzerinde pozitif etkilere sahiptir. Öğrenme stratejileri; kendi kendine anlatma, hayal etme ve taslak hazırlama gibi özel becerilerdir. Biliş üstü strateji öğretimi öğrencilerin dikkatini ilgili konuya yönlendirmeyi amaçlar ve problemi çözebilmek için onları uygun stratejilere yönlendirmeyi varsayar (Akın, 2006).

İnsanlar farklı biliş üstü becerilere sahip olduğundan öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir. Biliş üstü beceriler genellikle yavaş gelişmektedir. Birey bu beceriyi kazandığında da yaşlanmaktadır. Ancak biliş üstü becerilerinin doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde öğretimi düzenlemeleri gerekmektedir. Yani öğretmenler, öğrencilerin biliş üstü becerileri

kazanmalarına rehberlik etmelidirler (Senemoğlu, 1997). Yapılacak olan bu rehberlik öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerde gerekli farkındalığı yaratacak ve öğrencinin bu farkındalıkla birlikte akademik başarısını yükseltecektir. Alexander ve Schwanenflugel (1996; akt, Gelen, 2003) başarılı öğrencilerin biliş üstü stratejilerine 4-6 yaş arasında sahip olduklarını ve bu stratejileri kazanan öğrencilerin bilgiyi kazanma ve kullanma becerilerinde diğer öğrencilerden farklılaştıklarını belirlemiştir. Araştırmacılar, bu stratejileri zaman zaman öğrencilerin kendilerinin geliştirdiğini, fakat öğrencilere öğretildiğinde akademik başarının daha da arttığını belirtmektedirler. Orta öğretim ile birlikte gençlerin daha farklı biliş üstü stratejileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Eğitim öğretimin ilk yıllarında öğretimi yapılan biliş üstü stratejiler ileriki öğretim kademelerinde daha farklı olarak kendisini gösterecektir. Öğrencinin yaş ilerledikçe biliş üstü stratejileri kullanma ve bu kullanma ile birlikteki başarısı daha da artacaktır. Biliş üstü stratejiler; öğrenenlerde, davranışlarını planlama, öğrenme süreçlerini kontrol etme ve önemli durumlar için düzenleme yapmayı sağlayarak bilgi işleme sürecini yönetmeyi sağlamaktadır (Taşçı, Altun ve Soran, 2008).

Costa (1984) biliş üstünü arttırmak için öğretmenlere 12 basamaklı bir strateji önermiştir. Bu stratejiler;

1. Planlama Stratejisi,
2. Soru Üretme,
3. Bilinçli Olarak Seçim Yapma
4. Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme,
5. Övgü Alma,
6. “Ben Yapamam”ı yasaklama,
7. Öğrencilerin Fikirlerini Açıklama veya Geri Yansıtma,
8. Öğrencilerin Davranışlarını Etiketleme,
9. Öğrencilerin Kullandığı Terminolojileri Açıklığa Kavuşturmak,
10. Rol Yapma ve Taklit Etme,
11. Günlük Tutma,
12. Model Olmadır.

1. Planlama Stratejisi. Öğretmenlerin bütün öğrenme aktivitelerinden önce, problemleri ele almayla ilgili stratejileri ve aşamaları, hatırlama kurallarını ve uygulanacak talimatları belirtmeleri gerekir (Costa, 1984). Bu süreçte öğretmen

öğrencilerin bir etkinliği tamamlamada ne kadar zamana ihtiyacı olabileceğini belirleme, nasıl planlama yapacağını ve materyalleri organize edeceğini öğretebilir. Planlama stratejisini kullanma konusunda öğretmenler öğrencilerini teşvik etmelidir (Özkaya, 2013). Planlama Stratejisine ilişkin kuralların açık hale getirilmesi; öğrencilerin ders sırasında kuralların akılda tutulmasına yardımcı olur ve öğrencilere daha sonra kendi performanslarını değerlendirmek için yol gösterir (Yıldırım, 2012).

2. Soru Üretme. Ders alanına bağlı olmadan, okuma esnasında ve öncesinde öğrencilerin kendileri için çalışma soruları oluşturmaları öğrencilerin öğrenmeleri için olumlu olacaktır. Öğrenciler ürettiği bu sorularla, anlamayı kolaylaştıracak bilip bilmediklerini, fikri kavrayıp kavramadıklarını, soru hazırlama konularında fikir sahibi olacaklar ve soru sorma alışkanlığı gelişecektir. Sorular her hangi bir etkinliğin öncesinde ve sonrasında kullanılabilir. Oluşturulan sorular ile öğrenilenlerin kalıcılığı, transferi ve uygulama olanağı sağlanmış olur (Costa, 1984; Özcan, 2007, Özkaya, 2013, Yıldırım, 2012).

3. Bilinçli Olarak Seçim Yapma. Öğrenciye neden-sonuç ilişkisini kurma, araştırma, çözüm üretme, deneme ve sonuçlarını bulma davranışlarının planlı olarak farkında olma gibi becerileri kazandırır (Bozkurt, 2013). Costa'ya (1984) göre öğretmenler, karar verme eylemi esnasında ve öncesinde tercihlerinin ve kararlarının sonuçlarını incelemelerinde öğrencilere yardım ederek biliş üstünü geliştirebilirler. Böylelikle, öğrenciler seçimleri, eylemleri ve elde ettikleri sonuçlar arasındaki nedensel ilişkileri anlayabileceklerdir.

4. Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme. Öğretmenler, öğrencilerin eylemlerini iki ya da daha fazla değerlendirme ölçütüne göre düşünmelerini ve sınıflandırmalarını sağlayarak öğrencilerinde biliş üstü becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olabilirler (Costa, 1984). Gelen'e (2003) göre çoklu ölçütlerle değerlendirme, öğretmenin değerlendirme yaparken öğrenciyi farklı açılardan değerlendirmesine imkân verir. Öğretmen öğrencilerine bir gün içinde yaptığı etkinliklerde kendine yardımcı olan ve engelleyici olan, hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyleri ya da artıları ve eksileri kendi kendine belirlemesine yönelik çalışmalar yaptırması, biliş üstü değerlendirme biçimine örnek olarak gösterilebilir.

5. Övgü Alma. Öğretmenler, öğrencilere neleri iyi yaptıklarını tanımlatarak akranlarından geribildirim almasını sağlamalıdır. Örneğin, öğretmen, öğrencilere

“Gurur duyduğunuz ne yaptınız?” ve “Yapmış olduğunuzun nasıl belirtilmesini isterdiniz?” vb. sorular sorarak geribildirim alır. Bu geribildirimler öğrencinin kendine güven duyması ve sonraki dersler için daha hazır gelmesinde etkili olacaktır (Costa, 1984; Gelen, 2003; Özcan, 2007).

6. “Ben Yapamam”ı yasaklama Öğretmenler, “Ben yapamam”; “Nasıl yapılacağını bilmiyorum...”; ya da “Bunu yapmak için çok yavaşım...” gibi mazeretlerin sınıfta kabul edilemez davranışlar olduğunu öğrencilere bildirebilir. Bu mazeretlerin yerine, öğrencilerden hangi bilginin gerekli olduğunu, hangi materyallere ihtiyaç duyulduğunu ya da istenen davranışı göstermek için hangi becerilerinin eksik olduğunu tanımlamaları istenmelidir (Costa, 1984). Eksik olan becerilerin öğrencilere tanımlanması, öğrencilerin bildiklerini ve bilmeleri gerekenlerinin sınırlarını belirlemede öğrencilere yardımcı olacaktır (Özkaya, 2013, Yıldırım, 2012).

7. Öğrencilerin Fikirlerini Açıklama veya Geri Yansıtma. Öğrencileri birbirlerinin fikirlerini yeniden ifade etmeye, tercüme etmeye, karşılaştırmaya ve açıklamaya davet etmek öğrencileri sadece diğer insanların düşüncelerini daha iyi dinlemeye değil aynı zamanda kendi düşüncelerini de daha iyi dinlemeye götürür aynı zamanda kendi düşüncesi ve karşısındakinin düşünme şeklini tanımlamasını da sağlar. (Costa, 1984; Gelen, 2003). Böylece öğretmen öğrencinin söylemek istediklerini farklı şekilde anlatarak, geliştirerek ve öğrencilere yansıtarak öğrencilerin kendi düşünme boyutlarının farkında olmasını sağlayabilir (Bozkurt, 2013).

8. Öğrencilerin Davranışlarını Etiketleme. Öğrencinin biliş üstü becerileri kazanması için öğretmenin öğrencilerin davranışlarını çeşitli şekillerde isimlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini isimlendirdiğinde öğrenciler kendi davranışlarının bilincine varır ve daha özgüvenli ve kararlı hareket eder. “Şu anda yaptığın deney olarak isimlendirilir.” veya “Kendi düşüncelerini arkadaşınla paylaşarak ona çok yardımcı oluyorsun. Buna iş birlikçi öğrenim denir.” gibi (Costa, 1984; Özcan, 2007).

9. Öğrencilerin Kullandığı Terminolojileri Açıklığa Kavuşturmak. Öğrenciler çoğunlukla yanıltıcı, anlaşılması güç ve kesin olmayan bir terminoloji kullanırlar. Öğrencilerin yaklaşık 11 yaşından sonra problem çözme becerileri gelişmektedir. Öğrencinin çeşitli durum ve derslere yönelik çözdüğü problemler için öğretmen “Bunun doğru yanıt olduğunu nasıl anladın?” veya “Sonucun doğru olup-olmadığını nasıl

kontrol edersin?” gibi sorularla öğrencilerin biliş üstü becerilerini kontrol ederek geliştirilmesine yardımcı olabilir. Öğrencinin kullandığı çözüm yolunu anlar. Öğrencinin de problemi tekrar çözmesi, doğru ve yanlışlıklarını görmesi sağlanmış olur. Böylece öğretmen “Evet senin nerede hata yaptığını buldum” ya da “Sonuca nasıl ulaştığını şimdi daha iyi anladım” diyebilir (Gelen, 2003). Öğretmen değerlere açıklık getirmeli öğrencilerin bu karmaşık düşünceler içinde kalmasına engel olmalıdır. Bu davranışı da sınıf ortamında kullanması yönünde alışkanlık kazanmalıdır (Costa, 1984). Öğretmenin kazanmış olduğu bu davranış, öğrencilerinde biliş üstü becerilerinin yerleşmesini olumlu yönde etkileyecek ve öğrencide biliş üstü becerilerin kalıcılığını arttıracaktır.

10. Rol Yapma ve Taklit Etme. Rol yapma biliş üstünü geliştirebilir çünkü öğrenciler diğer insanların rollerini takındıklarında bilinçli olarak o kişilerin öz niteliklerini ve özelliklerini devam ettirirler. Oyunlaştırma, o kişinin belirli bir durumda nasıl tepki vereceğini varsayımlama ya da tahmin etme görevi görür. Başka bir rolü üstlenmek, ben merkezli algılamaların azaltılmasına katkıda bulunur (Costa, 1984). Rol yapma öğrencide empati duygusunun gelişmesine farkındalık düzeyinin artmasını sağlarken ben merkezli davranışlarında azalmasında etkili olacaktır.

11. Günlük Tutma. Bir deneyim boyunca kişisel kayıt ya da günlük yazmak veya resimlerle anlatmak, öğrencilerin düşünceleri ve eylemleri sentezlemelerine ve bunları sembolik bir şekle çevirmelerini sağlayacaktır (Costa, 1984). Ersözlü’ye (2008) göre günlük tutma öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanabilecek düşünme becerisini geliştiren bir eylemdir. Öğretmenler bu eylemden öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek bir fayda sağlamak istiyorlarsa öğrencilere günlük tutma işleminin nasıl yapılacağını iyice açıklamalı ve öğretmelidir. Çünkü günlük tutma öğrencilere; duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde yazıya dökme alışkanlığı kazandırmaktadır. Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yazıya dökabilen bireylerin de yazma tutukluğu yaşama ihtimalleri oldukça düşüktür (Özbay ve Zorbaz, 2012).

12. Model Olma. Öğretmenin kendi düşünme sürecini öğrencilere açıklayarak onlara örnek olmasıdır (Özcan, 2007) Costa’ya (1984) göre öğretmenin model olması, tüm eğitimsel teknikler arasında öğrenciler üzerinde en büyük etkiyi yaratacaktır. Çünkü öğrenciler, çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek en iyi şekilde öğrendikleri için,

herkesin içinde açıkça biliş üstünü sergileyen bir öğretmen büyük olasılıkla biliş üstü gösteren öğrenciler yetiştirecektir.

Biliş üstü, geliştirilebilir bir yeti olarak kabul edilmektedir. Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan biliş üstü yetisinin, bireyin büyüme ve gelişmesine paralel olarak gelişmeye devam ettiği ifade edilmektedir. Genel kanaat, küçük yaşlarda oluşan bu yetinin, kontrol edilmesi ve öğrenme sürecinde kullanılmasının daha sonra mümkün olabileceği şeklindedir. Biliş üstü becerileri, bunları kullanma bakımından ele alındığında, bu stratejilerin kullanımı üç döneme ayrılmaktadır. Birinci dönem 0-5 yaş arası kapsayan stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem 6-9 yaş arası kapsayan stratejilerin kullanıldığı ancak üretilmediği dönemdir. Üçüncü dönem ise, yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde (10-11 yaşlarında) oluşmaya başlayan, stratejilerin anlaşılabilirliği ve uygun stratejilerin kendiliğinden kullanılabilirliği dönemdir (Senemoğlu, 1997). Diğer yandan yapılan araştırmaların biliş üstünün öğretiminde genel olarak dört yaklaşımda çeşitlendiği görülmektedir.

Bunlar (Gelen, 2003):

1. Doğrudan öğretim,
2. Yapılandırılmış uygulamalı öğretim,
3. Bilişsel rehberlik,
4. İşbirlikli öğrenme teknikleri yoluyla öğretim.

Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde biliş üstünün öğretimi konusunda yürütülen çalışmalarda en çok tercih edilen ve uygulanması kuramsal olarak da önerilen yöntemin, yapılandırılmış uygulamalar yoluyla öğretim olduğu görülmektedir (Gelen, 2003; Schoenfeld, 1985). Bu yaklaşımda biliş üstü becerilerinin uygulama içeriği ile birlikte kazandırılması temel alınmaktadır. Biliş üstünün öğretimi söz konusu olduğunda yapılandırılmış öğretimin diğer yöntemlerden en önemli avantajı, bir yandan becerileri öğretirken diğer yandan bunları nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına da öğretilmesine imkân vermesidir. Yurdakul'a (2004) göre biliş üstünü geliştirmede uygulanan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarından birini oluşturan probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin kendi performansını arttırmak için stratejiler geliştirmelerine,

uygulamalarına, yöntemlerini izlemelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olduğu için biliş üstü gelişimini sağlamada uygulanabilecek bir yaklaşımdır (Özsoy, 2008).

2.2.5. Biliş Üstü Stratejilerin Başarıya Etkisi

Biliş üstü stratejilerin öğrenme-öğretme sürecindeki önemini anlayabilmek için, biliş üstü ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye değinmekte yarar vardır. Biliş üstü öğrenme, öğrenme içinde çok önemli bir yere sahiptir. Esas olarak bilişsel bir süreç olan öğrenmede, her bireyin güçlü ve güçsüz yanları farklıdır ve bunlar yeni konuların öğrenilmesini etkiler. Ancak kullanıcıların kendi öğrenme tarzlarını tanımları, kullandıkları stratejilerin sonuçlarını izlemeleri daha iyi öğrenmelerini sağlar. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini anlamak ise biliş üstü becerilere dayanır. Araştırmalar biliş üstü stratejilerin öğrenmeyi büyük ölçüde arttırdığını göstermektedir. Esas olarak biliş üstü, insanların, yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir ve öğrenme sırasındaki bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde kontrol edilmesini sağlar (Baltaş, 2004). Krathwohl’a, (2002) göre öğrencilerin biliş üstüne ilişkin farkındalıkları, bu öğrencilerin hangi yollarla çalıştıklarını ve düşündüklerini de ortaya koymaktadır. Başbay (2007) ise öğretim programının hazırlanmasında belirleyici bir unsur olan hedeflerin, üst düzey bilişsel süreçlere ve biliş üstüne odaklı belirlenmesi, kalıcı ve etkili bir öğrenme sağlama yolunda ilk adım olarak düşünülmektedir.

Okçu ve Kahyaoğlu (2007) biliş üstünü bireyin kendi bilişsel süreçlerinin özelliklerini, yapısını ve işleyişini içsel olarak gözlemesi, kontrol etmesi ve bu süreçlerin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım biliş üstünü öğrenme ortamında daha önemli kılmaktadır. Yurdakul ve Demirel (2011) öğrenenlerin; kendini değerlendirme, izleme, düzeltme gibi biliş üstü etkinliklere katıldıklarında ve biliş üstü, öğretimin içine yerleştirilip, biliş üstü bilgisi ya da biliş üstü kontrolün geliştirildiği yaşantılar sağlandığında, öğrenmenin arttığını ifade etmektedirler. Çakıroğlu (2007), başarılı öğrenciler öğrenme süreçlerinin farkında olan aktif öğrencilerdir. Biliş üstü stratejilerin kullanımı ve bilişsel etkinliğin farkındalık ve düzenlenmesi, öğrenme süreçlerini kontrol edebilen aktif öğrencilerin özelliği olduğunu belirtmektedir. Rivers (2001) de araştırmasında biliş üstü stratejilerin, kendini değerlendirmede başarı gösteren öğrencilerle ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin strateji kullanmada daha iyi olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans

sergilediğini kanıtlamıştır. Spörer (2003) ise çalışmasında, biliş üstü stratejileri ve öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini yüzeysel kullananlardan performans bakımından daha iyi olduğu sonucunu çıkarmıştır. Biliş üstü bileşenlerinden bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Sperling ve diğ., 2004) ve biliş üstü farkındalıkları güçlü olan öğrencilerin akademik açıdan biliş üstü farkındalıkları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri sonucu elde edilmiştir (Coutinho, 2007).

Sonuç olarak öğrencilere biliş üstü stratejilerini nasıl kullanacaklarını öğretmenin akademik başarıyı arttırdığı söylenebilir (Biggs, 1988). Biliş üstü yeteneği gelişmiş olan öğrenciler kendi bilişlerinin farkında olan öğrencilerdir. Çünkü biliş üstü yetenekleri gelişmiş olan öğrenciler, kendi öğrenmelerini izleyebilirler, bilgi hakkında fikir yürütebilirler, bilgilerini güncelleyebilirler ve bilgiyi öğrenmek için yeni öğrenme stratejileri geliştirip bunları uygulayabilirler. Kalıcı ve üst düzeyde öğrenmenin oluşabilmesi için öğretmenlerin öncelikle öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam yaratması ve bu sayede öğrencileri pasif olmaktan çıkararak etkileşim içinde ve kendi öğrenmelerinde etkin rol oynayan bireyler haline getirmeleri gereklidir. Öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmelerini sağlamak için derslerinde öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarını ve biliş üstü stratejilerinin kullanımını geliştiren yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar (Aktürk ve Şahin, 2011). Çünkü eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerin farkındalığı ile gerçekleşecektir. Bu farkındalığın sağlanması için öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Doğan, 2013).

III. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında alanda bulunan araştırma ve yayınlar taranmış ve bazıları özetlenmiştir.

Flavell'in metacognition (bilis̄ üstü) terimini keşfetmesinden bu yana bilis̄ üstü alanında yapılan araştırmalar hızla artmıştır. Batılı ülkelerde; bilis̄ üstü ile ilgili araştırmalar 1978'li yıllardan bu yana yapılırken, Türkiye'de bu alandaki araştırmalar Yüzbaşıoğlu'nun 1991 yılında "Dil öğretilimi" alanında yapmış olduğu araştırma ile başlamıştır. Aşağıda bilis̄ üstü ile ilgili yapılmış bazı araştırmalara değinilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yapılan alışmalar; Dil Öğretilimi (Diken, 1993; Muhtar, 2006; Tunçman, 1994; Yüzbaşıoğlu, 1991), Matematik Eğitimi (Demir, 2000; Ekenel, 2005; Küçük–Özcan, 2000; Pilten, 2008), Öğretilmen Eğitimi (Duran, 2011; Okçu ve Kahyaoğlu, 2007; Özcan, 2007; Yavuz, 2009), Öğretilmen adayları (Altunsoy, 2012; Baykara, 2011; Demir, 2013; Demircioğlu, 2008; Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014; Kartal, Kayacan ve Selvi 2013; Kaya, 2012;) Bilgisayar Öğretilimi ve Başarı (Akdur, 1996; Toprak, 2005), Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama (Aral, 1999; akıroğlu, 2007; iekioğlu, 2003; Gelen, 2003; Gümüş, 1997; Özbilgin, 1993), Ölçek Geliştirme (etinkaya ve Erkin, 2002; Namlu, 2004; Soydan, 2001), Öğrenme ve Akademik Başarı (Akin, 2006), Problem özme (Özsoy, 2007) ile ilgilidir.

Türkiye'de bilis̄ üstü ile ilgili olarak yapılmış ilk araştırmalardan biri Yüzbaşıoğlu (1991) tarafından yapılmıştır. Çalışmada "öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşünceleriyle bağlantılı olarak ve bilis̄ üstü stratejileri kullanma durumları" araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin inançları hakkında bilgi edinmek üzere

uygulanan anket sonuçları ve öğrencilerin kullandıkları biliş üstü stratejileri belirlemek için öğrencilerle yapılan görüşmelerin karşılaştırılması sonucunda, biliş üstü strateji kullanımının öğrencilerin dil öğrenimi konusundaki inançlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerine karşı olumlu bir bakışı olan öğrencilerin, öğrenmeye daha geniş bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve biliş üstü bir strateji olan öğrenmenin izlenmesi stratejisini daha etkili bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin, biliş üstü düşünmeye dayalı sorunları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kendi kendilerini değerlendirme, yönetme ve yönlendirme konularında zorluk çekmekte ve yoğun olarak öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Özcan (2007) tarafından yapılan çalışmada; "öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarını etkileyen faktörlerin (Öğretmenin öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğunu" incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve biliş üstü becerilerini kullanmaları ile derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmaları, kişilik özelliklerinin, mezun olduğu okulun, kıdeminin, çalıştıkları okulun türünün, okuttukları sınıfın mevcudunun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Okçu ve Kahyaoğlu'nun (2007) yapmış oldukları "ilköğretim öğretmenlerin biliş üstü öğrenme stratejilerinden planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi" çalışmalarında, öğretmenlerin biliş üstü öğrenme stratejilerinin ortalama puanlarına bakıldığında örgütleme ve denetleme biliş üstü stratejilerinin planlama ve değerlendirme stratejilerinden daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve görev değişkenlerine göre biliş üstü öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı fakat tespit edilmiştir.

Demircioğlu'nun (2008) "biliş üstü davranışları yani biliş üstü bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamak, uygulamak ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının biliş üstü davranışlarına olan etkilerini incelemek" için yapmış olduğu çalışmasında, geliştirilen eğitim durumlarında farklı teknikler kullanılmıştır. Bunlar yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme, davranış kartlarını sıraya dizme teknikleridir. Yazma tekniği ile dört oturum (Yazma-I, Yazma-II ve Anketli yazma, Ev ödevi), sesli düşünme tekniği ile iki oturum, çiftli problem çözme ile

bir oturum ve davranış kartlarını sıraya dizme tekniği ile bir oturum olmak üzere toplam sekiz oturum yapılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının böyle bir süreci yaşamalarının kendilerini tanımalarına, biliş üstü davranışlarının artırmasına ve her şeyden önemlisi farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını, eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başladıklarını ve en önemlisi de öğretmen adaylarının geçmişte neden başarısız olduklarının farkına vardıkları sonucu elde edilmiştir.

Baykara'nın (2011) “İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile biliş üstü öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile biliş üstü öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını” belirlemek için yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı çalışması hakkındaki bilgisi iyi düzeyde, öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca çalışmada biliş üstü öğrenme stratejileri sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algıları ile biliş üstü öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran'ın (2011) “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin biliş üstü düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelemeyi” amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin biliş üstü düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde olduğu, “branş”, “cinsiyet”, “mesleki kıdem” ve “ayda okunan kitap sayısı” değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kaya (2012) çalışmasında “ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve biliş üstü strateji etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı ders başarılarına, bilişsel ve biliş üstü stratejileri kullanma düzeylerine etkilerini” incelemiştir. Çalışma 2010-2011 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm'lerinin 2. sınıfında öğrenim gören, Öğretim Tasarımı dersini alan 90 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda bilişsel ve biliş üstü strateji etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarındaki değişimlerin benzer olduğu çalışmalarını planlama, kontrol etme ve değerlendirme alışkanlıklarındaki değişimlerinin ise özellikle zaman planlaması yapma açısından

farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, etkinliklerinin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin, uygulanan etkinlik türüne ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Altunsoy, (2012) “Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının biliş üstü stratejileri kullanmalarının özel görelilik teorisi konusundaki başarıları ve kuantum fiziğine yönelik tutumları üzerine etkisini” araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının biliş üstü problem çözme stratejilerini kullanarak özel görelilik teorisi konusunda başarılı olabilecekleri ve derse yönelik tutumlarını pozitif yönde arttırdıkları ve biliş üstü stratejilerin kullanılmasının öğretmen adaylarını sadece benzer problemlerin çözümünde değil, hayat boyu karşılaştıkları problemlerin çözümünde de başarıya ulaştıracağı sonucu elde edilmiştir.

Demir (2013) tarafında yapılan “öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında biliş üstü becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: nitel bir çalışmada” biliş üstünün planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında, yüksek başarılı öğretmen adaylarının ders çalışma süreçlerine ilişkin görüşlerinin, düşük başarılı öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Kartal ve diğ. (2013) “öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve biliş üstü öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerini çoklu değişkenler açısından incelemek” için yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmen adaylarının genel olarak biliş üstü öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıkları sık sık düzeyinde olduğu, ayrıca biliş üstü öğrenme stratejileri ile bilimsel tutum puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Deniz ve diğ. (2014), “ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının biliş üstü stratejilerini kullanma farkındalıklarını ve biliş üstünün boyutları olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesini sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre inceleme” yaptıkları çalışmalarında biliş üstü puanları ile sınıf düzeyleri arasında ve cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir fark olmadığı, bunların yanında bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dünyada biliş üstü ile ilgili yapılmış olan ve ulaşılabilen çalışmalar genellikle Problem Çözme ve Matematik (Deosete ve diğ., 2001; Garrett, Mazzocco ve Baker, 2006;

Kramarski ve Zeicher, 2001; Mevarech ve Fridkin, 2006; Swanson, 1990; Yimer ve Ellerton, 2006), Karar Verme (Batha ve Carroll, 2007; Mann, ve Beswick, 1991; Ormond, Luszcz, Mason ve Santi, 1994), Okuma Anlama ve Öğrenme (Hassan, 2003; Johnson, 2002; Vadhan ve Stander, 1994), Bilgisayar Temelli Öğrenme (Kramarski ve Hirsch, 2003), Ölçek Geliştirme (Blum ve Staats, 1999; Schraw ve Denisson, 1994; Sperling ve diğ., 2004) ile ilgilidir. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adayları ile de yapılmış çalışmalar mevcuttur (Artzt ve Armour-Thomas, 1998; Baylor, 2002; Book, Duffy, Roehler, Meloth, Vavrus, 1983; Metallidou, 2009; Stewart, Susan ve Louise, 2007;).

Book ve diğ (1983), sınıf öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında, "okuma süreçlerinde öğrencilerin biliş üstü düzeyleri ile standartlaşmış testlerle ölçülen başarılarına ait net bilgilerin öğretmenler tarafından kullanılmasının doğuracağı etkileri" belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, açık anlatım kullanmak üzere eğitilen öğretmenlerin öğrencileri, bu eğitimi almayan öğretmenlerin öğrencilerine göre okuma sürecinde daha yüksek biliş üstüne sahip olmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenin açık anlatımı ve öğrencinin biliş üstü arasında doğrudan ve olumlu bir ilişki tespit etmişlerdir.

Artzt ve Armour-Thomas (1998), yaptıkları araştırmalarında "biliş üstü eğitimi alan öğretmenlerin; problem çözmeye sınıf içi aktivitelerine etkisini" incelemişlerdir. Çalışmada yedi ortaöğretim öğretmeni biliş üstü eğitime tabi tutulmuş ve biliş üstü ile ilgili çalışmalar (bilgi, inanç, tutum, amaç, plânlama, izleme, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirme) üzerinde odaklanmışlardır. Araştırmada; öğretmenlerin etkinliklerinde biliş üstü stratejilerini kullanmaları ile sınıf içi performanslarında önemli derecede bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Baylor (2002), "eğitsel araçlar vasıtasıyla eğitici planda hizmet öncesi öğretmenlerin biliş üstünün gelişmesi" adlı deneysel çalışmasında, biliş üstü bakımından öğretici rehber varken, katılımcıların eğitim planlamalarına bakış açılarında bir değişim olduğu, düşüncelerine daha az dayandıkları ve pedagojilerini temellendirirken daha yapılandırmacı olan eğitim planları geliştirdikleri saptanmıştır. Çalışmada ayrıca rehberlere dayalı eğitim ortamlarının pedagojik rehberlerin farklı eğitimsel rollerde kullanılması ile biliş üstünün artması arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Stewart, Susan ve Louise (2007), erişkinlerin biliş üstü ve becerilerinin yaşla birlikte artıp artmayacağını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Lisans ve Yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 214 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, biliş üstü bilgi, biliş üstü düzenleme ve genel biliş üstü farkındalık puan ortalamalarında yüksek lisans öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Metallidou (2009), "ilköğretim öğretmenlerinin problem çözme stratejilerinin biliş üstü bilgilerini incelemek" için yapmış olduğu çalışmasında deney grubu ile kontrol grubunun yakın ve uzak transfer sorunlarının performanslarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, biliş üstü deneyimin hem süreci hem de sonucu önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde; biliş üstü ile ilgili araştırmaların John Flavell ile başladığı başlangıçta "bilişsel fenomenler hakkında biliş," veya daha basitçe (Flavell, 1979) "düşünme hakkında düşünme" anlamına gelen terim, 1970'lerin sonlarında biliş üstü olarak kullanılmıştır (Emly, 2011). Gelişmiş ülkelerde, biliş üstü becerilerinin eğitim sistemleri içinde her alanda aktif olarak kullanıldığı görülmektedir. Program geliştirme, öğrenme-öğretme, ifade ve beceri alanları, psikoloji vb. birçok alanda çeşitli strateji etkinlik-yöntem ve teknik ile kullanıldığı ve birçok alanda çeşitli uygulamalı ve betimsel araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Biliş üstü ile ilgili sayılamayacak kadar çok araştırmalar yapılmış ve halen de yapılmaktadır (Gelen, 2003).

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli; evren ve örneklem; veri toplama araçları; verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

4.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerinin incelendiği bu araştırma, tarama modeli ile yapılmış betimsel bir çalışmadır. 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 düzenlemeleridir (Karasar 1998).

4.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kayseri ili merkez Melikgazi ve Kocasinan ilçeleri sınırlarındaki tüm, ilkokul ve ortaokullardır. 2012–2013 öğretim yılı verilerine göre Kayseri'deki merkez Melikgazi ve Kocasinan ilçeleri sınırlarındaki ilkokul ve ortaokul sayısı 313'tür. Evrenin büyük olmasından dolayı örneklem almak gerekmektedir. Evreni temsil edecek örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Örneklem oluşturulması sırasında Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistik birimi ile koordineli çalışılmış ve oradan edinilen bilgilere göre, okullar, a-Melikgazi, b-Kocasinan olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Bunlardan Melikgazi ilçesindeki okulların sayısı 176, Kocasinan ilçesindeki okulların sayısı 137 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca her alt gruptaki öğretmen sayıları tespit edilerek; Melikgazi ilçesinde 1946 sınıf öğretmeni, 1901 branş öğretmeni olmak üzere toplam 3847, Kocasinan ilçesinde ise 1419 sınıf öğretmeni 1357 branş öğretmeni olmak üzere toplam 2776 ve son olarak 6623 öğretmen olduğu saptanmıştır.

Her gruptan oranlı olarak örneklem alınmıştır. Örnekleme alınan okulların öğretmenlerine ölçme aracı uygulanmıştır. “n” sayısını tespit etmek amacıyla Cochran tarafından önerilen ve tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünün hesaplanması için yaygın olarak kullanılan aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2 (PQ)/d^2} = \frac{(1.96)^2 (0.25)/(0.05)^2}{1+(1/6623)(1.96)^2(0.25)/(0.05)^2} \cong 363$$

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

d: Hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96 veya 2.58)

PQ: (.50) (.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi (Balcı, 1997).

Formülden örneklem büyüklüğü 363 olarak belirlenmekle beraber uygulanan ölçeğin geri dönüşündeki eksiklikler veya usulsüz doldurmadan kaynaklanan problemler dikkate alınarak 460 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Toplanan uygulama sonuçlarından eksik cevaplama ve hatalı cevaplama yapılan uygulama sonuçları çıkarıldıktan sonra toplam 434 öğretmenin verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Uygulama 2012–2013 öğretim yılında güz döneminde 01–11–2012/01–01–2013 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

4.2.1.Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Bu alt bölümde, öğretmenlerin branş, cinsiyet, hizmet yılı, okul türü ve sınıf mevcudu gibi değişkenler açısından dağılımları verilmektedir.

4.2.1.1 Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile ilgili bilgiler Tablo 4. 1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	182	41,94
Branş Öğretmeni	252	58,06
Toplam	434	100

Tablo 4.1' e bakıldığında sınıf öğretmeni sayısı 182 (%41,94) branş öğretmenlerinin sayısı ise 252 (%58,06) olarak tespit edilmiştir.

4.2.1.2 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetler ile ilgili bilgiler Tablo 4. 2' de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	220	50,69
Kadın	214	49,31
Toplam	434	100

Tablo 4.2' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 214, (% 49,31) erkek öğretmenlerin sayısı ise 220 (% 50,69)' dir.

4.2.1.3 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı durumları Tablo 4. 3' te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	61	14,06
6-10 yıl	72	16,59
11-15 yıl	117	26,96
16-20 yıl	78	17,97
21-25 yıl	41	9,45
26 yıl ve üstü	65	14,98
Toplam	434	100

Tablo 4. 3' te görüldüğü gibi veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel sorulardaki öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz maddesine verilen cevapların “11-15 yıl”, “16-20 yıl”, “6-10 yıl” şeklinde yığılma gösterdiği tespit edilmiştir. En düşük kıdeme sahip olanlar grubun % 9,45'sini oluştururken, en yüksek kıdeme sahip olanlar grubun % 26,96'sını oluşturmaktadır.

4.2.1.4 Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Ölçeğe görüş bildirerek katılan öğretmenlerden 357'si (% 82,26) devlet okullarında, 77'si (% 17,74) ise özel okullarda görev yapmaktadır (Bakınız Tablo 4.4).

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Devlet okulu	357	82,26
Özel okul	77	17,74
Toplam	434	100

4.2.1.5 Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcuduna göre dağılımını gösteren Tablo 4.5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Okuttuğu Sınıf Mevcudu	f	%
24'ten az	99	22,81
24-34 arası	232	53,46
35-44 arası	98	22,58
45-60 arası	2	0,46
60 ve üstü	3	0,69
Toplam	434	100

Tablo 4.5 incelendiğinde, 24-34 arası sınıf mevcutlarının örnekleme daha ağırlıklı olarak yer aldıkları görülmektedir (% 53,46). Onu 24'ten az (% 22,81) izlemekte, ardından 35-44 arası mevcutlar (% 22,58), 60 ve üstü (% 0,69), ve 45-60 arası (% 0,46) gelmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için araştırılacak konuya ilişkin geliştirilmiş ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği” (ÖBBKÖ) ve araştırmacı tarafından araştırmanın alt problemlerindeki değişkenleri tespit etmede kullanılacak olan “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği

Araştırmada Costa'nın (1984) hazırlamış olduğu "Biliş Üstüne Yönelme" (Mediating the Metacognitive) çalışmasında yer alan ÖBBKÖ kullanılmıştır. Costa (1984) tarafından geliştirilen ve Özcan (2007) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 12 maddelik ÖBBKÖ'nün genel toplam güvenirliğini test etmek üzere hesaplanan iç tutarlılık kat sayılarından en yüksek güvenilirliği Cronbach Alfa .8006 en düşük güvenilirliği ise Guttman .7489 göstermektedir. Araştırmamızda kullandığımız Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejiler Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeğinin tüm ifadelerinin dahil edildiği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .791 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar APA'nın kriterlerine göre testten elde edilen puanların güvenilir olduğunun göstergesidir. Ölçek 5'li likert (Asla, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman) tekniği ile hazırlanmıştır. Ölçekte ters köke sahip soru bulunmamaktadır. (Ek 2).

4.3.2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Örneklem hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan formula; bireyin cinsiyeti, hizmet yılı, branşı, okul türü ve sınıf mevcudu gibi sorular ile sosyo demografik özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (EK 1).

4.4. Verilerin Toplanması

Uygulamada kullanılacak olan ölçek için ilgili birimlerden gerekli izinler alınmıştır (EK 3). Ölçek formunun uygulanacağı okulların bazılarında araştırmacı tarafından gidilerek bazıları da telefonla bilgilendirilerek, okul yöneticileriyle görüşülmüş ve ölçeğin öğretmenlere dağıtılması ve toplanması işinin okul yöneticileri tarafından yapılması sağlanmıştır. Böylece hem ölçeğin daha sağlıklı doldurulması hem de anketörlerin güvenirliği kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce, ölçeğin öğretmenler tarafından tam olarak doldurulup doldurulmadığını belirlemek amacıyla ölçekler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bazı ölçeklerin eksik ve rastgele doldurulduğu saptanmıştır. Böylece eksik ve rastgele doldurulan ölçekler elendikten sonra geçerli ölçek sayısınının 434 olduğu tespit edilmiştir. Analizler bu sayıda ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

4.5.Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16.00 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınmış olan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulguları değerlendirmek için veriler üzerinde betimleyici istatistik tekniklerinden olan frekans ve yüzde hesaplaması kullanılmıştır. Araştırmalarda kullanılacak istatistiksel yöntemlere karar verme sürecinde dağılımın normal olup olmaması temel noktadır. Dağılım normal olduğunda parametrik, normal olmadığında ise nonparametrik yöntemler kullanılır.

Dağılımın normalliğinin araştırılmasında kutu diyagramı, Q-Q, histogram grafiği gibi yöntemlerin yanı sıra Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov test yöntemleri kullanılır. Bu testler kullanılarak dağılımın normalliği varsayımı kontrol edildiğinde genel olarak dağılım normal çıkmamaktadır. Bunun nedeni olarak normallik varsayımının uç değerlerden oldukça fazla etkilenmesi gösterilebilir. Merkezi limit teoremine göre ana kütle dağılımları ne olursa olsun örnek hacimleri yeteri kadar büyükse ($n \geq 30$, $n=434$) örnek ortalamaların örneklem dağılımları normal dağılıma uymaktadır (Albayrak, ve diğ. 2005). Merkezi limit teoremine göre veri sayısı arttıkça değişkenler normal dağılım özelliği gösterdiğinden araştırmamızda uygulanan ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, t-testi ve varyans (ANOVA) uygulanmış, değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede p.05 güven aralığı kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde elde edilen ortalama değerlerin daha iyi yorumlanabilmesi için puan aralıkları belirlenmiştir. Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri “1.Asla, 2.Nadiren, 3.Bazen, 4.Sık sık, 5.Her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer) /5 = 4/5 =0.80. Bu durumda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1-1,80: “Asla”

1,81-2,60: “Nadiren”

2,61-3,40: “Bazen”

3,41-4,20: “Sık Sık”

4,21-5,00: “Her Zaman” olarak belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

BULGULAR

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, elde edilen bulgulara yer verilmiş, elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 5,1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejiler	N	Min.	Max.	\bar{x}
1. Strateji planlaması	434	1,00	5,00	3,9724
2. Soru oluşturma	434	1,00	5,00	3,6659
3. Bilinçli seçim yapma	434	1,00	5,00	4,1290
4. Farklılaştırılmış değerlendirme	434	1,00	5,00	3,7327
5. Kredilendirme	434	1,00	5,00	3,8318
6. Yapamıyorum'u ortadan kaldırmak	434	1,00	5,00	4,1521
7. Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması	434	2,00	5,00	4,2189
8. Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi	434	1,00	5,00	3,6843
9. Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması	434	1,00	5,00	3,9493
10. Rol ve taklit yapma	434	1,00	5,00	3,9055
11. Günlük tutma	434	1,00	5,00	3,1866
12. Örnek olma	434	2,00	5,00	4,3295

Tablo 5.1 incelendiğinde öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Strateji planlaması”nı kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,97$, ”Soru oluşturma”yı kullanma

düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,66$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejileri “sık sık” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Bilinçli seçim yapma”yı kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=4,13$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “sık sık” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Farklılaştırılmış değerlendirme”yi kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,73$, “Kredilendirme”yi kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,83$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejileri “sık sık” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Yapamıyorum'u ortadan kaldırmak”ı kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=4,15$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “sık sık” kullandıkları söylenebilir. “Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması”nı kullanma düzeyi ortalamasının ise $\bar{x}=4,21$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “her zaman” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi”ni kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,68$, “Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması”nı ise kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,94$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejileri “sık sık” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü becerilerden “Rol ve taklit yapmay”ı kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=3,90$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “sık sık” kullandıkları söylenebilir. “Günlük tutma”yı kullanma düzeyi ortalamasının ise $\bar{x}=3,18$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “bazen” kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejilerden “Örnek olma”yı kullanma düzeyi ortalamasının $\bar{x}=4,32$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin bu stratejiyi “her zaman” kullandıkları söylenebilir.

5.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf ve branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Puanların Branşlarına Göre T Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{x}	Std. Sapma	sd	t	p
m1	Sınıf Öğretmeni	182	4,0165	,85705	432	,915	,361
	Branş Öğretmeni	252	3,9405	,85178			
m2	Sınıf Öğretmeni	182	3,8242	,74468	432	3,359	,001*
	Branş Öğretmeni	252	3,5516	,89338			
m3	Sınıf Öğretmeni	182	4,2088	,73607	432	1,853	,065
	Branş Öğretmeni	252	4,0714	,78002			
m4	Sınıf Öğretmeni	182	3,8791	,82549	432	3,020	,003*
	Branş Öğretmeni	252	3,6270	,88127			
m5	Sınıf Öğretmeni	182	3,9396	,79479	432	2,308	,021*
	Branş Öğretmeni	252	3,7540	,84859			
m6	Sınıf Öğretmeni	182	4,2253	,74242	432	1,645	,101
	Branş Öğretmeni	252	4,0992	,81939			
m7	Sınıf Öğretmeni	182	4,2747	,75897	432	1,266	,206
	Branş Öğretmeni	252	4,1786	,79582			
m8	Sınıf Öğretmeni	182	3,8407	,85521	432	3,007	,003*
	Branş Öğretmeni	252	3,5714	,96495			
m9	Sınıf Öğretmeni	182	4,0055	,86999	432	1,093	,275
	Branş Öğretmeni	252	3,9087	,93813			
m10	Sınıf Öğretmeni	182	4,0000	,82100	432	1,831	,068
	Branş Öğretmeni	252	3,8373	,97443			
m11	Sınıf Öğretmeni	182	3,3352	1,08367	432	2,218	,027*
	Branş Öğretmeni	252	3,0794	1,25354			
m12	Sınıf Öğretmeni	182	4,4615	,68621	432	3,215	,001*
	Branş Öğretmeni	252	4,2341	,75529			

Tablo 5.2’de gösterilen sınıf ve branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde branş değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Soru Oluşturma” (madde 2) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan t değerinin ($t=3,359$; $p<.05$), “Farklılaştırılmış Değerlendirme” (madde 4) puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan t değerinin ($t=3,020$; $p<.05$), “Kredilendirme” (madde 5) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin

hesaplanan t değerinin ($t=2,308$; $p<.05$), “Öğrencilerin Davranışlarının İsimlendirilmesi” (madde 8) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan t değerinin ($t=3,007$; $p<.05$), “Günlük Tutma” (madde 11) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan t değerinin ($t=2.218$; $p<.05$), ve “Örnek Olma” (madde 12) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan t değerinin ($t=3,215$; $p<.05$) sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmaktadır.

5.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma düzeyleri arasında cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.3’de verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	Sd	t	P
m1	Erkek	220	3,9045	,81928	432	-1,681	,093
	Kadın	214	4,0421	,88445			
m2	Erkek	220	3,6864	,85837	432	,512	,609
	Kadın	214	3,6449	,83077			
m3	Erkek	220	4,0682	,74016	432	-1,686	,093
	Kadın	214	4,1916	,78467			
m4	Erkek	220	3,7364	,87248	432	,089	,929
	Kadın	214	3,7290	,86203			
m5	Erkek	220	3,7864	,84118	432	-1,156	,248
	Kadın	214	3,8785	,81891			
m6	Erkek	220	4,1727	,78640	432	,552	,581
	Kadın	214	4,1308	,79416			
m7	Erkek	220	4,1727	,78058	432	-1,249	,212
	Kadın	214	4,2664	,78069			
m8	Erkek	220	3,6955	,92799	432	,253	,801
	Kadın	214	3,6729	,93222			
m9	Erkek	220	3,9091	,90201	432	-,933	,351
	Kadın	214	3,9907	,91923			
m10	Erkek	220	3,8909	,88463	432	-,337	,736
	Kadın	214	3,9206	,94856			
m11	Erkek	220	3,1773	1,15091	432	-,166	,868
	Kadın	214	3,1963	1,23288			
m12	Erkek	220	4,3682	,69301	432	1,112	,267
	Kadın	214	4,2897	,77532			

Tablo 5.3 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ÖBBKÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

5.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri arasında hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5.4, 5.5 ve 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Hizmet Yılına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Hizmet Yılı	N	\bar{x}	Std. Sapma
m1	1-5 yıl	61	4,0820	,86207
	6-10 yıl	72	4,1111	,79710
	11-15 yıl	117	3,9145	,80486
	16-20yıl	78	3,9487	,83584
	21-25 yıl	41	3,7561	,91598
	26 yıl ve üstü	65	3,9846	,96002
m2	1-5 yıl	61	3,7213	,83927
	6-10 yıl	72	3,5556	,87031
	11-15 yıl	117	3,4872	,83682
	16-20yıl	78	3,8077	,75692
	21-25 yıl	41	3,7317	,92262
	26 yıl ve üstü	65	3,8462	,83349
m3	1-5 yıl	61	4,3279	,70051
	6-10 yıl	72	4,0556	,76709
	11-15 yıl	117	4,0769	,77852
	16-20yıl	78	4,1410	,63908
	21-25 yıl	41	4,0732	,84824
	26 yıl ve üstü	65	4,1385	,86380
m4	1-5 yıl	61	3,7705	,88305
	6-10 yıl	72	3,8333	,87210
	11-15 yıl	117	3,5897	,82162
	16-20yıl	78	3,7564	,80881
	21-25 yıl	41	3,6585	1,01513
	26 yıl ve üstü	65	3,8615	,88171

m5	1-5 yıl	61	4,0000	,87560
	6-10 yıl	72	3,6111	,88103
	11-15 yıl	117	3,8034	,79045
	16-20yıl	78	3,9359	,77861
	21-25 yıl	41	3,5854	,86532
	26 yıl ve üstü	65	4,0000	,77055
m6	1-5 yıl	61	4,2951	,73811
	6-10 yıl	72	4,1806	,82780
	11-15 yıl	117	4,1368	,76458
	16-20yıl	78	4,0385	,78031
	21-25 yıl	41	3,9024	,86037
	26 yıl ve üstü	65	4,3077	,76899
m7	1-5 yıl	61	4,3115	,78615
	6-10 yıl	72	4,1250	,76798
	11-15 yıl	117	4,1197	,84243
	16-20yıl	78	4,3590	,73810
	21-25 yıl	41	4,1951	,81300
	26 yıl ve üstü	65	4,2615	,69094
m8	1-5 yıl	61	3,6885	,90445
	6-10 yıl	72	3,6944	,95886
	11-15 yıl	117	3,5556	,92330
	16-20yıl	78	3,7949	,84298
	21-25 yıl	41	3,6829	,98588
	26 yıl ve üstü	65	3,7692	,99639
m9	1-5 yıl	61	4,0000	1,06458
	6-10 yıl	72	4,0278	,99254
	11-15 yıl	117	3,8034	,85338
	16-20yıl	78	4,1154	,88245
	21-25 yıl	41	3,8293	,77144
	26 yıl ve üstü	65	3,9538	,85569
m10	1-5 yıl	61	3,8689	,90324
	6-10 yıl	72	4,0833	,98938
	11-15 yıl	117	3,7179	,97243
	16-20yıl	78	4,0641	,81128
	21-25 yıl	41	3,9512	,89306
	26 yıl ve üstü	65	3,8615	,82683
m11	1-5 yıl	61	2,9180	1,24224
	6-10 yıl	72	3,1806	1,42736
	11-15 yıl	117	3,0684	1,12745
	16-20yıl	78	3,3974	1,08520
	21-25 yıl	41	3,1463	1,19501
	26 yıl ve üstü	65	3,4308	1,03031
m12	1-5 yıl	61	4,3443	,75023
	6-10 yıl	72	4,4028	,62031
	11-15 yıl	117	4,1368	,82948
	16-20yıl	78	4,4231	,65504
	21-25 yıl	41	4,3659	,69843
	26 yıl ve üstü	65	4,4462	,72953

Tablo 5.4 incelendiğinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejilerinden “Strateji Planlama” da en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 6-10 yıl ($\bar{x}=4.11$) arasında olanlar, en düşük ortalamayı ise meslekte geçirdiği yıl sayısı 21-25 yıl ($\bar{x}=3.75$) arasında olanlar alırken, “Soru Oluşturma” konusunda en yüksek ortalamaya sahip olan grubun 26 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3.84$), en düşük ortalamayı ise meslekte geçirdiği yıl sayısı 11-15 yıl ($\bar{x}=3.48$) arasında olanlar almıştır.

ÖBBKÖ ölçeğinin üçüncü maddesi olan “Bilinçli Seçim Yapma”ya göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 1-5 ($\bar{x}=4.32$) olanlar en düşük ortalamayı, meslekte geçirdiği yıl sayısı 6-10 yıl ($\bar{x}=4.05$) arasında olanlar, “Farklılaştırılmış Değerlendirme”ye göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=3.86$) olanlar en düşük ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 11-15 yıl ($\bar{x}=3.58$) arasında olanlar alırken, “Kredilendirme”ye göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 1-5 ve 26 yıl ve üstü arasında ($\bar{x}=4.00$) olanlar alırken, en düşük ortalamayı ise meslekte geçirdiği yıl sayısı 21-25 yıl ve ($\bar{x}=3.58$) arasında olanlar almıştır.

Tablo 5.4’e göre ölçeğin altıncı maddesindeki “Yapamıyorum kelimesini ortadan kaldırma”da hizmet yılına göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=4.30$), en düşük ortalamayı ise meslekte geçirdiği yıl sayısı 21-25 yıl ($\bar{x}=3.90$) arasında olanların aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yedinci maddesi “Öğrencilerin Fikirlerinin Yansıtılması”na göre en yüksek ortalama meslekte geçirdiği yıl sayısı 16-20 yıl ($\bar{x}=4.35$) olanların lehine olurken, en düşük ortalama ise 11-15 yıl ($\bar{x}=4.11$) lehinde olmuştur.

Ölçekte “Öğrencilerin Davranışlarının İsimlendirilmesi” maddesinde maddelerine göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 16-20 yıl ($\bar{x}=3.79$) en düşük ortalamayı ise 11-15 yıl ($\bar{x}=3.55$) alırken, yine aynı şekilde “Öğrencilerin Terminolojisinin Açığa Kavuşturulması” maddesinde de en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 16-20 yıl ($\bar{x}=4.11$) olanlar ile düşük ortalamayı 11-15 yıl ($\bar{x}=3.80$) arasındakiler almıştır. Ayrıca ölçeğin onuncu maddesi “Rol ve Taklit Yapma”ya göre en

yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 6-10 yıl ($\bar{x}=4.08$) olanlar en düşük ortalamayı ise meslekte geçirdiği yıl sayısı 11-15 yıl ($\bar{x}=3.71$) arasında olanlar almıştır. Ölçeğin on birinci maddesi “Günlük Tutma”ya göre en yüksek ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=3.43$) olanlar, en düşük ortalamayı meslekte geçirdiği yıl sayısı 1-5 yıl ($\bar{x}=2.91$) arasında olanlar almıştır. On ikinci maddesi “Örnek Olma”ya göre ise meslekte geçirdiği yıl sayısı en yüksek ortalamayı 26 yıl ve üstü ($\bar{x}=4.44$) olanlar, en düşük ortalamayı ise 11-15 yıl ($\bar{x}=4.13$) arasında olanlar almıştır. Hizmet yılları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

ÖBBKÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	P
m1 Strateji Planlama	Gruplar Arası	4,481	5	,896	1,233	,293
	Gruplar İçi	311,187	428	,727		
	Toplam	315,668	433			
m2 Soru Oluşturma	Gruplar Arası	8,659	5	1,732	2,471	,032*
	Gruplar İçi	299,897	428	,701		
	Toplam	308,555	433			
m3 Bilinçli Seçim Yapma	Gruplar Arası	3,263	5	,653	1,119	,349
	Gruplar İçi	249,511	428	,583		
	Toplam	252,774	433			
m4 Farklılaştırılmış Değerlendirme	Gruplar Arası	4,556	5	,911	1,217	,300
	Gruplar İçi	320,440	428	,749		
	Toplam	324,995	433			
m5 Kredilendirme	Gruplar Arası	10,501	5	2,100	3,119	,009*
	Gruplar İçi	288,220	428	,673		
	Toplam	298,721	433			
m6 ‘Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma	Gruplar Arası	6,469	5	1,294	2,102	,064
	Gruplar İçi	263,494	428	,616		
	Toplam	269,963	433			
m7 Öğrencilerin Fikirlerinin Yansıtılması	Gruplar Arası	3,982	5	,796	1,310	,259
	Gruplar İçi	260,223	428	,608		
	Toplam	264,205	433			
m8 Öğrencilerin Davranışlarının İsimlendirilmesi	Gruplar Arası	3,370	5	,674	,779	,565
	Gruplar İçi	370,383	428	,865		
	Toplam	373,753	433			
m9 Öğrencilerin Terminolojisi	Gruplar Arası	5,834	5	1,167	1,414	,218
	Gruplar İçi	353,051	428	,825		
	Toplam	358,885	433			

m10 Rol Ve Taklit Yapma	Gruplar Arası	8,648	5	1,730	2,088	,066
	Gruplar İçi	354,479	428	,828		
	Toplam	363,127	433			
m11 Günlük Tutma	Gruplar Arası	13,447	5	2,689	1,917	,090
	Gruplar İçi	600,436	428	1,403		
	Toplam	613,882	433			
m12 Örnek Olma	Gruplar Arası	6,368	5	1,274	2,396	,037*
	Gruplar İçi	227,514	428	,532		
	Toplam	233,882	433			

Tablo 5.5 incelendiğinde hizmet yılı değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Soru oluşturma” (madde 2) Puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F(5,428)=2,471$; $p<.05$), “Kredilendirme” (madde 5) puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ise ($F(5,428)=3,119$; $p<.05$) anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde “Örnek Olma” (madde 12) puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F(5,428)=2,396$; $p<.05$) anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmıştır.

Ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 5.6.’da verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Değişken	(I) Hizmet yılı	(J) Hizmet yılı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
m2 Soru oluşturma	1-5 yıl	6-10 yıl	,16576	,256
		11-15 yıl	,23413	,077
		16-20yıl	-,08638	,546
		21-25 yıl	-,01040	,951
		26 yıl ve üstü	-,12484	,403
	6-10 yıl	11-15 yıl	,06838	,586
		16-20yıl	-,25214	,066
		21-25 yıl	-,17615	,283
		26 yıl ve üstü	-,29060*	,043
	11-15 yıl	16-20yıl	-,32051*	,009
		21-25 yıl	-,24453	,108
		26 yıl ve üstü	-,35897*	,006
	16-20yıl	21-25 yıl	,07598	,638
		26 yıl ve üstü	-,03846	,785
	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	-,11445	,493
m5 Kredilendirme	1-5 yıl	6-10 yıl	,38889*	,007
		11-15 yıl	,19658	,130
		16-20yıl	,06410	,648
		21-25 yıl	,41463*	,013
		26 yıl ve üstü	,00000	1,000
	6-10 yıl	11-15 yıl	-,19231	,118
		16-20yıl	-,32479*	,016
		21-25 yıl	,02575	,873
		26 yıl ve üstü	-,38889*	,006
	11-15 yıl	16-20yıl	-,13248	,270
		21-25 yıl	,21805	,144
		26 yıl ve üstü	-,19658	,122
	16-20yıl	21-25 yıl	,35053*	,027
		26 yıl ve üstü	-,06410	,642
	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	-,41463*	,012

m12 Örnek Olma	1-5 yıl	6-10 yıl	-,05852	,645
		11-15 yıl	,20751	,072
		16-20yıl	-,07881	,527
		21-25 yıl	-,02159	,883
		26 yıl ve üstü	-,10189	,433
	6-10 yıl	11-15 yıl	,26603*	,015
		16-20yıl	-,02030	,865
		21-25 yıl	,03692	,796
		26 yıl ve üstü	-,04338	,728
	11-15 yıl	16-20yıl	-,28632*	,007
		21-25 yıl	-,22910	,084
		26 yıl ve üstü	-,30940*	,006
	16-20yıl	21-25 yıl	,05722	,684
		26 yıl ve üstü	-,02308	,851
	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	-,08030	,581

Tablo 5.6 'daki bulgular incelendiğinde hizmet yılı değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Soru Oluşturma” (madde 2) Puanlarındaki farklılaşmanın 6-10 yıl ile 26 yıl ve üstü arasında ve 26 yıl ve üstü lehine olduğu, yine 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 26 yıl ve üstü arasındaki farklılaşmanın ise 16-20yıl ve 26 yıl ve üstü lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 5.6'daki bulgular “Kredilendirme” (madde 5) alt ölçeğine göre değerlendirildiğinde farklılaşmanın 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 21-25 yıl arasında ve 1-5 yıl lehine olduğu, yine 6-10 yıl ile 16-20yıl ve 26 yıl ve üstü arasında ve 16-20yıl ve 26 yıl ve üstü lehine olduğu, yine 16-20yıl ile 21-25 yıl arasında ve 16-20yıl lehine olduğu, yine 21-25 yıl ile 26 yıl ve üstü arasında ve 26 yıl ve üstü lehine olduğu görülmektedir. Yine Tablo 5.6'daki bulgular “Örnek Olma” (madde 12) alt ölçeğine göre değerlendirildiğinde ise farklılaşmanın 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 11-15 yıl lehine olduğu, yine 11-15 yıl ile 16-20yıl ve 26 yıl ve üstü arasında ve 16-20 yıl ve 26 yıl ve üstü lehine olduğu görülmektedir.

5.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri arasında Okul Türü Açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.7'de verilmiştir

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türüne Göre t testi Sonuçları

	Okul türü	N	\bar{x}	Std. Sapma	Sd.	t	p
m1	Devlet okulu	357	3,9384	,81186	432	-1,789	,074
	Özel okul	77	4,1299	1,01762			
m2	Devlet okulu	357	3,6611	,82105	432	-,257	,798
	Özel okul	77	3,6883	,94951			
m3	Devlet okulu	357	4,1261	,74827	432	-,175	,861
	Özel okul	77	4,1429	,83846			
m4	Devlet okulu	357	3,7339	,87043	432	,061	,952
	Özel okul	77	3,7273	,85280			
m5	Devlet okulu	357	3,7899	,81289	432	-2,273	,024*
	Özel okul	77	4,0260	,88814			
m6	Devlet okulu	357	4,1092	,78744	432	-2,447	,015*
	Özel okul	77	4,3506	,77402			
m7	Devlet okulu	357	4,2017	,77074	432	-,988	,323
	Özel okul	77	4,2987	,82820			
m8	Devlet okulu	357	3,6919	,90583	432	,364	,716
	Özel okul	77	3,6494	1,03576			
m9	Devlet okulu	357	3,9524	,89661	432	,151	,880
	Özel okul	77	3,9351	,97788			
m10	Devlet okulu	357	3,8683	,91001	432	-1,826	,069
	Özel okul	77	4,0779	,92858			
m11	Devlet okulu	357	3,2073	1,17399	432	,777	,437
	Özel okul	77	3,0909	1,26888			
m12	Devlet okulu	357	4,2941	,73843	432	-2,168	,031*
	Özel okul	77	4,4935	,70006			

Tablo 5.7 incelendiğinde okul türü değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Kredilendirme”, (madde 5) ($t = -2,273$; $p < .05$) “Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma” (madde 6) ($t = -2,447$; $p < .05$) ve “Örnek Olma” , (madde 12) ($t = -2,168$; $p < .05$) gruplar arasında özel okul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

5.6. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri arasında sınıf mevcudu açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.8’de verilmiştir

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Okuttuğu Sınıf Mevcutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

	Okuttuğu Sınıf Mevcudu	N	\bar{x}	Std. Sapma
m1	24'ten az	99	4,1010	,98452
	24-34 arası	232	3,9655	,81576
	35-44 arası	98	3,8878	,79797
	45-60 arası	2	3,0000	,00000
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m2	24'ten az	99	3,6364	,88588
	24-34 arası	232	3,7155	,88083
	35-44 arası	98	3,5612	,71891
	45-60 arası	2	4,0000	,00000
	60 ve üstü	3	4,0000	,00000
m3	24'ten az	99	4,1010	,76258
	24-34 arası	232	4,2112	,75206
	35-44 arası	98	3,9796	,78622
	45-60 arası	2	4,0000	,00000
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m4	24'ten az	99	3,7475	,86122
	24-34 arası	232	3,7284	,86263
	35-44 arası	98	3,7347	,90304
	45-60 arası	2	3,5000	,70711
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m5	24'ten az	99	3,8586	,86908
	24-34 arası	232	3,8405	,84541
	35-44 arası	98	3,8163	,75090
	45-60 arası	2	2,5000	,70711
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m6	24'ten az	99	4,1515	,82516
	24-34 arası	232	4,2371	,75582
	35-44 arası	98	3,9898	,80584
	45-60 arası	2	3,5000	,70711
	60 ve üstü	3	3,3333	,57735
m7	24'ten az	99	4,2727	,76689
	24-34 arası	232	4,1897	,78860
	35-44 arası	98	4,2143	,78975
	45-60 arası	2	4,5000	,70711
	60 ve üstü	3	4,6667	,57735
m8	24'ten az	99	3,5859	,97948
	24-34 arası	232	3,7759	,84347
	35-44 arası	98	3,5510	1,05637
	45-60 arası	2	4,0000	1,41421
	60 ve üstü	3	4,0000	,00000

m9	24'ten az	99	3,8990	,97410
	24-34 arası	232	4,0086	,85782
	35-44 arası	98	3,8469	,96700
	45-60 arası	2	5,0000	,00000
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m10	24'ten az	99	3,8889	,95713
	24-34 arası	232	3,9009	,91339
	35-44 arası	98	3,8980	,89084
	45-60 arası	2	4,5000	,70711
	60 ve üstü	3	4,6667	,57735
m11	24'ten az	99	2,9293	1,25562
	24-34 arası	232	3,2414	1,15185
	35-44 arası	98	3,2755	1,19949
	45-60 arası	2	4,5000	,70711
	60 ve üstü	3	3,6667	,57735
m12	24'ten az	99	4,3131	,77784
	24-34 arası	232	4,3621	,71346
	35-44 arası	98	4,2449	,74697
	45-60 arası	2	4,5000	,70711
	60 ve üstü	3	5,0000	,00000

Tablo 5.8’de Çalışma Grubunun sınıf mevcuduna göre ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Ölçeğin birinci, dördüncü ve beşinci maddelerinde sınıf mevcuduna göre en yüksek ortalamayı 24’ten az olanlar, en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 45-60 arası olanlar almıştır. Buna göre “Strateji Planlaması”na göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 24’ten az olanlar ($\bar{x}=4.10$), en düşük ortalamayı sınıf mevcudu 45-60 arası olanlar ($\bar{x}=3.00$) almıştır, “Farklılaştırılmış Değerlendirme”ye göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 24’ten az olanlar ($\bar{x}=3.74$) en düşük ortalamayı sınıf mevcudu 45-60 arası olanlar ($\bar{x}=3.50$) almıştır. Kredilendirme”ye göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 24’ten az olanlar ($\bar{x}=3.85$), en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 45-60 arası olanlar ($\bar{x}=2.50$) almıştır.

Ölçeğin ikinci maddesi “Soru Oluşturma”ya göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 45-60 arası ve 60 ve üstü olanlar ($\bar{x}=4.00$), en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 35-44 arası olanlar ($\bar{x}=3.56$) almıştır. Yine aynı şekilde anketin sekizinci maddesine göre de “Öğrenci Davranışlarının İsimlendirilmesi”nde en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu

45-60 arası ve 60 ve üstü olanlar ($\bar{x}=4.00$) alırken, en düşük ortalamayı sınıf mevcudu 35-44 arası olanlar ($\bar{x}=3.55$) almıştır.

Tablo 5.8' e göre ölçeğin üçüncü maddesi ile altıncı maddelerinde en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 24-34 arası, en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 60 ve üstü olanlar almıştır. Ölçekteki “Bilinçli Seçim Yapma”ya göre en yüksek ortalama $\bar{x}=4.21$, en düşük ortalama $\bar{x}=3.66$ 'dır. “‘Yapamıyorum’ Kelimesini Ortadan Kaldırma” maddesinde ise en yüksek ortalama $\bar{x}=4.23$ en düşük ortalama $\bar{x}=3.33$ 'tür.

Ölçeğin yedinci maddesi “Öğrencilerin Fikirlerinin Yansıtılması”na göre en yüksek ortalama sınıf mevcudu 60 ve üstü olanların ($\bar{x}=4.66$), en düşük ortalama ise sınıf mevcudu 24-34 arası olanların ($\bar{x}=4.18$) çıkmıştır. “Öğrenci Terminolojisinin Açıklığa Kavuşturulması” .ölçeğin dokuzuncu maddesini oluşturmaktadır. Bu madde de en yüksek ortalama sınıf mevcudu 45-60 arası olanların ($\bar{x}=5.00$) lehine olurken, en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 60 ve üstü olanların ($\bar{x}=3.66$) lehine çıkmıştır.

Ölçeğin onuncu maddesi “Rol ve Taklit Yapma”ya göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 60 ve üstü olanlar ($\bar{x}=4.66$), en düşük ortalamayı ise sınıf mevcudu 24'ten az olanlar ($\bar{x}=3.88$) almıştır. On birinci madde de ise “Günlük Tutma”ya göre en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 45-60 arası olanlar ($\bar{x}=4.50$), en düşük ortalamayı sınıf mevcudu 24'ten az olanlar ($\bar{x}=2.92$) alırken, “Model Olma” da en yüksek ortalamayı sınıf mevcudu 60 ve üstü olanlar ($\bar{x}=5.00$), en düşük ortalamayı da sınıf mevcudu 35-44 arası olanlar ($\bar{x}=4.24$) almıştır.

Sınıf mevcutları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	P
m1	Gruplar Arası	4,522	4	1,131	1,559	,184
	Gruplar İçi	311,146	429	,725		
	Toplam	315,668	433			
m2	Gruplar Arası	2,289	4	,572	,802	,525
	Gruplar İçi	306,266	429	,714		
	Toplam	308,555	433			
m3	Gruplar Arası	4,508	4	1,127	1,947	,102
	Gruplar İçi	248,267	429	,579		
	Toplam	252,774	433			
m4	Gruplar Arası	,148	4	,037	,049	,996
	Gruplar İçi	324,848	429	,757		
	Toplam	324,995	433			
m5	Gruplar Arası	3,741	4	,935	1,360	,247
	Gruplar İçi	294,980	429	,688		
	Toplam	298,721	433			
m6	Gruplar Arası	7,118	4	1,780	2,904	,022*
	Gruplar İçi	262,845	429	,613		
	Toplam	269,963	433			
m7	Gruplar Arası	1,247	4	,312	,509	,729
	Gruplar İçi	262,958	429	,613		
	Toplam	264,205	433			
m8	Gruplar Arası	5,144	4	1,286	1,497	,202
	Gruplar İçi	368,610	429	,859		
	Toplam	373,753	433			
m9	Gruplar Arası	4,541	4	1,135	1,375	,242
	Gruplar İçi	354,343	429	,826		
	Toplam	358,885	433			
m10	Gruplar Arası	2,483	4	,621	,738	,566
	Gruplar İçi	360,644	429	,841		
	Toplam	363,127	433			
m11	Gruplar Arası	12,167	4	3,042	2,169	,072
	Gruplar İçi	601,716	429	1,403		
	Toplam	613,882	433			
m12	Gruplar Arası	2,381	4	,595	1,103	,355
	Gruplar İçi	231,502	429	,540		
	Toplam	233,882	433			

Tablo 5.9 incelendiğinde okutulan sınıf mevcudu değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma” (madde 6) puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F(4,429)=2,904$; $p<.05$) anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanmalarına İlişkin Görüşleri Ölçeği Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Ortaya Çıkan Farkın Kaynağına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.

	(I) sınıf mevcudu	(J) sınıf mevcudu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
m6	24’ten az	24-34 arası	-,08555	,363
		35-44 arası	,16172	,148
		45-60 arası	,65152	,245
		60 ve üstü	,81818	,075
	24-34 arası	35-44 arası	,24727*	,009
		45-60 arası	,73707	,186
		60 ve üstü	,90374*	,048
	35-44 arası	45-60 arası	,48980	,382
		60 ve üstü	,65646	,153
	45-60 arası	60 ve üstü	,16667	,816

Tablo 5.10’deki bulgular incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre ÖBBKÖ alt bölümlerinden “Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma” (madde 6) puanlarındaki farklılaşmanın 24-34 arası ile 35-44 arası ve 60 ve üstü arasında ve 24-34 arası lehine olduğu görülmektedir.

VI. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların konu hakkında daha önce yapılmış araştırma bulgularına dayalı ilgili literatür bilgileri ve kuramsal bilgiler ile tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir

6. Alt Problemlere İlişkin Tartışma ve Yorumlar

6.1. Sınıf Öğretmenleri İle Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgularda öğretmenlerin biliş üstü beceri gerektiren stratejilerini “Sık sık ve her zaman” kullandıkları saptanmıştır (Tablo 5.1). Araştırmadan elde edilen bu bulguların literatürdeki araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Örneğin, Duran’ın (2011) ilköğretim öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin biliş üstü düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilirken, Coşkun (2011) araştırmasında, öğretmen adaylarının orta-yüksek düzeyde biliş üstüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Özsoy ve Günindi (2011) araştırmalarında okulöncesi öğretmeni adaylarının orta-üst düzeyde bir biliş üstüne sahip oldukları görülmüştür. Yavuz (2009) öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmasında, biliş üstü becerilerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Saban ve Saban (2008) ise sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının biliş üstü ve güdülenme puanlarının ortalamanın biraz üstünde olduğunu ortaya koymuştur.

6.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgularda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehinde anlamlı bir fark olduğu (Tablo 5.2) görülmüştür.

Baysal, Ayvaz, Çekirdekçi ve Malbeği (2013) sınıf öğretmenliği anabilim dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin yüksek düzeyde biliş üstü farkındalığa sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Yine aynı şekilde Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy. S (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir biliş üstü farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) tarafından öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olma durumlarına göre yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni arasında biliş üstü öğrenme stratejileri farkındalıklarında anlamlı bir farkın olmadığı, fakat ortalama puanlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin planlama ve değerlendirme stratejilerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, örgütleme ve denetleme stratejilerinin ise hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Çoban'ın (2010) Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin 1. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmasında da biliş üstü öğrenme stratejileri ile öğrenim görülen bölümler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Biliş üstünün özellikle sınıf öğretmenlerince kullanılıyor olması öğrencilerin üst sınıflara geldiğinde neyi nasıl öğreneceği konusunda farkındalığına olumlu anlamda etkisi olacaktır. Çünkü çocuklarda biliş üstü yaşla birlikte gelişir ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşa bağlı gelişme ile ilgilidir (Çakıroğlu, 2007). Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan biliş üstü yetisinin, bireyin büyüme ve gelişmesine paralel olarak gelişmeye devam ettiği ifade edilmektedir. Genel kanaat, küçük yaşlarda oluşan bu yetinin, kontrol edilmesi ve öğrenme sürecinde kullanılmasının daha sonra mümkün olabildiği (Senemoğlu, 1997) yönündedir. Biliş üstü bilginin erken yaşlarda ortaya çıkması ve ergenlik dönemine kadar da gelişimini sürdürdüğü (Brown, 1987) ifade edilirken birçok çalışmada 7 yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru biçimde düşünebildiklerini ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Çakıroğlu, 2007).

6.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Cinsiyete İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına göre (Tablo 5.3) biliş üstü beceri geliştiren strateji kullanımına ilişkin cinsiyet değişkenine göre aralarında bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde biliş üstüne yönelik yapılan farklı araştırmalarda da cinsiyetler açısından fark olmadığı (Baykara, 2011; Demirsöz, 2010; Dilci ve Kaya, 2012; Doğan, 2009; Küçük, Cansız, Akgün, ve İşleyen, 2014; Okcu, ve Kahyaoğlu, 2007; Özcan, 2007; Özsoy ve ark. 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Sarpkaya vd., 2011) görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, cinsiyet değişkenine göre biliş üstü beceri geliştiren strateji kullanımı bakımından bu araştırma sonuçlarının önceki araştırmalarla paralellik gösterirken, buna karşın bazı çalışmalarda ise biliş üstü farkındalık puanları açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edildiği görülmüştür (Hall, Helen ve Julia, 1999; Kuzu, ve Yıldırım, 2013; Saban ve Saban, 2008; Sheorey ve Mokhtari, 2001; Yavuz, 2009). Bu farklılık ölçek uygulaması yapılan öğretmenlerin okul veya bölge farklılığından kaynaklanmış olabileceği şeklinde düşünülebilir.

6.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Hizmet Yılına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin hizmet yılına göre yapılan incelemede farkın hizmet yılı yüksek olanların lehine olduğu sonucu elde edilmiştir (Tablo 5.6).

Bu sonuçlar mesleki deneyimin biliş üstü beceri kullanmada daha etkili olduğu sonucunu doğurmuştur. Meslekte elde edilen deneyim biliş üstü becerinin kullanımının nedeni olarak düşünülebilir. Çünkü Akyüz (2006) araştırmasında yıl olarak daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin sınıfları Türkiye, Slovakya ve Hollanda'da daha başarılı olduğu sonucunu çıkarmıştır. Özcan (2007), ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmasında meslekte geçirdiği sürenin biliş üstü beceri kullanımında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı sonuç elde etmiştir. Yine Hedges ve Laine (1996) araştırmalarında beş yıldan fazla mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Kuzu, ve Yıldırım, (2013) Öğretmenlerin biliş üstü stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması çalışmalarında mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin biliş üstü stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucunu bulmuştur. Ayrıca Rice (2003)

özellikle ‘yaparak öğrenme’ nin tecrübeli öğretmenler arasında daha yaygın olduğu sonucunu elde etmiştir. Pinnegar (1993) 48 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların hissettikleri yalnızlık, endişe, belirsizlik, kendine güvensizlik ders için planlama yapma ve organize olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu öğretmenler olaylara derinlemesine değil yüzeysel bakmakta, gereksiz ayrıntılara takılarak bütünü kaçırmaktadırlar. Ayrıca bilgilerini nasıl ve nerede kullanacakları konusunda güçlük çektiği sonucuna ulaşmış, bu nedenle yeni öğretmenlerin özellikle mesleğin ilk yıllarında deneyimli bir öğretmen gözetiminde çalışmalarının ve öğretim becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacak etkinliklerde bulunmaları gerekmektedir (Akyüz, 2006). Ülkemizde yeni mezun olan öğretmenler daha çok köy ve kasaba gibi yerleşim birimlerinde atandıklarından deneyimli öğretmenlerle çalışma fırsatı bulamamaktadırlar. Bu durum yeni mezun öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden faydalanmasına engel bir durum teşkil etmektedir. Çünkü deneyimli öğretmenler, daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenme aktivitelerini organize etme, planlama, karar verme ve değerlendirme amacıyla içsel bilişsel stratejiler geliştirirler (Akın, 2006). Okçu ve Kahyaoğlu (2007) da 202 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri incelendiğinde hizmet yılı ile biliş üstü öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı fakat 11-20 yıllık öğretmenlerin planlama, denetleme, örgütleme ve değerlendirme stratejilerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Duran (2011) ve Doğan (2009) mesleki tecrübenin biliş üstü becerileri etkilemediği gibi farklı bir sonuç elde etmişlerdir. Duran (2011) ilköğretim öğretmenlerinin biliş üstü farkındalıkları üzerine yaptığı çalışmasında mesleki kıdemin biliş üstü farkındalıkta etkili olmadığı sonucuna ulaşırken, Doğan (2009) ise meslek lisesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek tecrübelerinin biliş üstü becerilerini etkilemediği, dolayısıyla mesleğe yeni başlayanlarla yıllar önce başlayanların biliş üstü becerileri arasında fark olmadığı şeklinde farklı bir sonuca ulaşmışlardır

6.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Okul Türüne İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada okul türü açısından elde edilen verilere göre farkın özel okul lehine olduğu görülmüştür (Tablo 5.7).

Özcan (2007) özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre derslerinde daha fazla biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullandığı sonucunu elde etmiştir. Elde edilen bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu farkın özel okul lehine çıkma nedeni olarak özel okullardaki sınıf mevcutlarının düşük olması gösterilebilir. Ayrıca farkın özel okul lehine çıkması, özel okul velilerin okuldan beklentilerinin yüksek olması nedeniyle okul yönetiminin öğretmenlerini eğitimler yolu ile yetiştirme çalışmaları ve öğrenci farkındalıklarının yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Oflaz (2008) Almanca öğretmen adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri çalışmasında, devlet lisesinden mezun olan Almanca öğretmeni adaylarının biliş üstü, sosyal ve telafi stratejilerini üst düzeyde kullandıklarını saptarken, Akıllılar ve Uslu (2011) ve Evran ve Yurdabakan (2013) ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrenciler üzerinde yaptıkları biliş üstü farkındalık düzeylerinin İncelenmesi çalışmalarında öğrencilerin okul türleri ile biliş üstü farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yine Kaya (2009) öğrencilerin düşünme stilleri envanterinden aldıkları puanlarda devam ettikleri okul türüne göre değişkenlik göstermediği şeklinde farklı sonuç elde etmiştir.

6.6. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri arasında Sınıf Mevcuduna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanmanın sınıf mevcudu değişkenine göre yapılan incelemede puanlarındaki farklılaşmanın 24-34 arası lehine (M6) olduğu görülmektedir (Tablo 5.10).

Elde edilen bu bulgular sınıf mevcudunun düşük olması ile biliş üstü beceri kullanımının arasında paralellik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Uzun ve Yurdabakan (2011) araştırmalarında sınıf mevcudu az olan öğrencilerin kalabalık olanlardan öz- değerlendirme tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Kuzu ve Yıldırım (2013) çalışmalarında öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin biliş üstü stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucunu elde etmişlerdir.

Aslında sınıfta olması gereken öğrenci sayısı çok tartışılan bir konudur. U.S. Department of Education (1999) alandaki çalışmaları incelemiş ve genellikle 15-20 öğrenci bulunan matematik sınıflarında başarının arttığı belirtilmiştir (akt. Akyüz, 2006). Akyüz'ün (2006) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'nin ortalama öğrenci sayısı 42 dir. Belçika, Macaristan, İtalya ve Hollanda'da sınıf mevcudunun az olmasının akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Araştırma sonuçları eğitimde başarının sınıf mevcudunun düşük olması ile paralellik gösterirken sınıftaki öğrenci sayısının, derslerde biliş üstü beceri geliştiren stratejilerin kullanımını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

VII. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara yön göstermesi beklenen önerilere yer verilmiştir.

7.1. SONUÇLAR

7.1.1. Sınıf Öğretmenleri İle Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri “Sık sık ve Her zaman” kullandıkları saptanmıştır

7.1.2. Sınıf Öğretmenleri ile Branş Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeylerinin; "Soru Oluşturma", “Farklılaştırılmış Değerlendirme”, “Kredilendirme”, “Öğrencilerin Davranışlarının İsimlendirilmesi”, “Örnek Olma” ve “Günlük Tutma” maddelerinde sınıf öğretmenleri lehine anlamlı derecede fark olduğu tespit edilmiştir.

7.1.3. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında cinsiyete ilişkin elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet açısından herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

7.1.4. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Hizmet Yılına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında hizmet yılına ilişkin elde edilen bulgularda;

1. “Soru Oluşturma” maddesinde farklılaşmanın meslekte geçirdiği yıl sayısı 16-20 yıl ve 26 yıl ve üzeri olanların lehine,
2. “Kredilendirme”ye göre farklılaşmanın meslekte geçirdiği yıl sayısı 1-5, 16-20 yıl ve 26 yıl ve üstü arasında olanların lehine,
3. Örnek Olma”ya göre ise farklılaşmanın 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 26 yıl ve üstü olanların lehine olduğu bulunmuştur.

7.1.5. Öğretmenlerin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri Arasında Okul Türüne İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında okul türüne ilişkin elde edilen bulgularda “Kredilendirme”, “Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma” ve “Örnek Olma”, maddelerinde özel okul lehine anlamlı sonuç bulunmuştur.

7.1.6. Öğretmenlerin Biliş üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeyleri arasında Sınıf Mevcuduna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri arasında sınıf mevcuduna ilişkin bulgularda; ‘Yapamıyorum’u Ortadan Kaldırma" da farklılaşmanın sınıf mevcudu 24-34 arası olanların lehine olduğu bulunmuştur

7.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma düzeyleri yüksektir. Bu sonuçların daha da geliştirilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

7.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Biliş üstü becerilerin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerin sınıf ortamlarında kullanımına ilişkin yapılan bu araştırma tarama yöntemi ile yapılmıştır. Daha derinliğine araştırma için veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlemin kullanıldığı farklı çalışmalar yapılabilir.

2. İlkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmaya ek olarak ortaöğretim öğretmenleri üzerinde farklı bir çalışma olarak da yapılabilir.
3. Öğretmenlerin biliş üstü stratejilerinin derslerinde kullanımına ilişkin ölçeğin her bir basamağı için farklı araştırmalar yapılabilir.
4. Biliş üstü becerilerin ders ortamında kullanımının yükseltilmesi için alınabilecek önlemler araştırılabilir.
5. Devlet ve özel okul arasındaki farklılığa vurgu yapmak için iki okul türü arasında daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
6. Biliş üstü becerilerin kullanımına ilişkin farklı branşlarda çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.
7. Biliş üstü stratejilerinin kullanımına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

7.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin biliş üstü farkındalık sahibi olmaları ve biliş üstü becerilerin geliştirilmesi konularında yeterli bir donanıma sahip olmaları önemlidir. Bu konuda hizmet içi eğitimler yolu ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakılmaksızın kendilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Üniversitelerin müfredat programlarına öğretim stratejileri dersini alarak öğretmen adaylarına temelden yeterli eğitimin verilmesi sağlanabilir.
3. Sınıf sayılarının artırılarak sınıflardaki öğrenci mevcudunun azaltılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
4. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin hizmet yılı yüksek öğretmenlerle etkileşim içinde olabilecek şekilde düzenleme yapılabilir.
5. Devlet okulları ile özel okullar arasında etkileşimin yüksek olması için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2000), “*Etkili Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akdur, T. E. (1996). *Yardımlaşarak Bilgisayar Ortamında Kavram Haritalarının Hazırlanmasının, Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarısı, Fizik Dersine ve Kavram Haritalamaya Yönelik Tutumları ve Biliş Bilgisi Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:02 No:40 Syf: 24 -3*
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Aktürk, A. O., ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 31, Sayfa 383-407*.
- Akyüz, G. (2006). Investigation Of The Effect Of Teacher And Class Characteristics On Mathematics Achievement In Turkey And European Union Countries. *Elementary Education Online, 5(2), 75-86*.
- Albayrak, A., Eroğlu, A, Kalaycı, Ş., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M. ve Keskin, H., (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (1. baskı), Asil Yayınevi, İstanbul.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı ilişkiler Örüntüsü”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, (T.Y.) Sayı: 25, S.53-68*.

- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Altunsoy, S. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Stratejileri Kullanmalarının Özel Görelilik Teorisi Konusundaki Başarıları Ve Kuantum Fiziğine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aral, A.O. (1999). *Tahmin Etme ve Metakognitif Bilgi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Artzt, A. F., ve Armour-Thomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*, 26(1-2), 5-25.
- Aşık, G. (2009). *Öğrencilerin Problem Çözmede Bilişüstü ve Motivasyona İlişkin Denetimleri ile Bilişüstü Deneyimleri Arasındaki ilişkiyi Açıklayıcı Bir Model Çalışması*, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Atasoy, B. (2009). *Web Temelli Eğitim Ortamlarında Yansıtıcı Soruların Öğrencilerin Biliş Üstü Becerilerine, Başarılarına ve Verimliliğine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551–566.
- Bahar-Diken, R. (1993). *A Case Study Of Six EFL Freshman Readers: Overview Of Metacognitive Ability In Reading*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Baker, L. ve Brown, A. L. (1980). *Metacognitive Skills And Reading*. Technical Report No. 188.

- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Baltaş, Z. (2004). "E-Öğrenciler Nasıl Öğreniyor Üstbiliş". *Kaynak Dergisi*, 20, 11-15.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ.E. (1999). *Eğitime Giriş*, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. (8)1: 65-88.
- Batha, K. ve Carroll, M. (2007). Metacognitive Training Aids Decision Making. *Australian Journal Of Psychology*, 59(2), 64-69.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Baykara, K. (2011). "Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Baylor, A. L. (2002). Expanding preservice teachers' metacognitive awareness of instructional planning through pedagogical agents. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 5-22.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Anka Basım.
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., ve Malbeleş, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 68-82.
- Biggs, J. (1988). The Role Of Metacognition In Enhancing Learning. *Australian Journal Of Education*, 32(2), 127-138.
- Blakey, E., ve Spence, S. (1990). ED Developing Metacognition. National Association For Gifted Children 1707 L Street, NW, Suite 550 Washington, DC 20036 (202) 785-4268.

- Blum, T. L. ve Staats, W. J. (1999). *The Assessment Of Cognitive Skills For Computer Science Education. 29th ASEE/IEEE Frontiers In Education Conference.* November 10-13, San Juan, Puerto Rico. Session: 12c1-15
- Book, C. L., Duffy, G. G., Roehler, L. R., Meloth, M. S., ve Vavrus, L. G. (1983). "A Study of the Relationship Between Teacher Explanation and Student Metacognitive Awareness during Reading Instruction," <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238069.pdf> Erişim tarihi: 06.06.2014.
- Borkowski, J., Carr, M., ve Pressely, M. (1987). "Spontaneous" Strategy Use: Perspectives From Metacognitive Theory. *Intelligence, 11*, 61-75.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları İle Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Brown, A.L. (1978). Knowing When, Where, And How To Remember: A Problem Of Metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances In Instructional Psychology.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Caine, N. R. ve Caine, G. (2002). *Beyin Temelli Öğrenme.* Gülten Ülgen (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-Öğrenmede İpuçları ve Pekiştireçlerin Rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Bahar 2005 Sayı 14.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel Ve Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Candan, A.S. (2005). Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* Cilt:13 No:2 327-332.
- Costa, A. L. (1984). Mediating The Metacognitive. *Educational Leadership, 42* (3), 57-62. <http://www.Ascd.Org/ASCD/Pdf/Journals/Edilead/Eli198411icosta.Pdf> Erişim Tarihi, 01 Ekim 2012.

- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Coutinho, S.A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition And Academic Success. *Educate*. Vol.7 (1),.39-47
- Çakır, P., ve Sesli, F. A. (2013). Arsa Vasıflı Taşınmazların Değerine Etki Eden Faktörlerin ve Bu Faktörlerin Önem Sıralarının Belirlenmesi. *Electronic Journal Of Map Technologies*, 5(3), 1-16.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üst Bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çelenk, S., Karakış, Ö. (2007). Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerine Kullanma Düzeyleri (A.İ.B.Ü. Örneği). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2,34-52
- Çelikkaya, T.ve Zafer Kuş, T. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 321- 336.
- Çetinkaya, P ve Ertkin, E.(2002). Assessment Of Metacognition And Its Relationship With Reading Comprehension, Achievement, And Aptitude. *Boğaziçi University Journal Of Education*. 19(1).
- Çiçekçiöğlü, D. (2003). *Bilişsel ve Biliş Ötesi Okuma Stratejilerinin Direk ve Tümlüşik Olarak Bilinçlendirme Seviyesinde Öğretiminin Okuma Yeterliliğine ve Strateji Kullanımına Etkileri*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Becerileri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

- Çöğenli, G. A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.
- Demir, G. Ö. (2000). *A Model To Investigate Probability And Mathematics Achievement In Terms Of Cognitive, And Effective Variables*. Boğaziçi University, The Institute Of Science And Engineering, Unpublished B.S. Thesis, İstanbul.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Demir, Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 44: 133-148
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Bilişüstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Desoete, A. (2001). *Off-Line Metacognition In Children With Mathematics Learning Disabilities*. Universiteit Gent. (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysse, A. (2001). Metacognition And Mathematical Problem Solving In Grade 3. *Journal Of Learning Disabilities*. 34(5), 435-449.

- Dikbaşı, Y. (2008). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Dilci, T., ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Aralık 2012, Sayı:27, Ss.247-267.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. In *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. MAJER Issue: 3 Special Issue of Student Research Congress on Educational Sciences.
- Doğan, E. (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.
- Doğanay, A. (2005), *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Edt. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek), S.18-50, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan.
- Duman, B. . (2011). Üstbiliş- Bilişsel Farkındalık, Bilal Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.420-450), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B.(2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Emily R. L.(2011). *Metacognition: A Literature Review*. Research Report.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim-Online* (4)1, 1-6. [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-online.org.tr).

- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkim Yayıncılık, İstanbul.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme Öğretme*, Ankara, Arkadaş Yayınları, 3. Baskı.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Evran, S., Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Şubat 2013 Cilt:2 Sayı :1 Makale No:23 ISSN: 2146-9199
- Flavell, J. H. (1976). [Http://www.lifecircles-inc.com/learningtheories/Constructivism / Flavell. Html](http://www.lifecircles-inc.com/learningtheories/Constructivism/Flavell.html). Erişim Tarihi, 01Aralık 2012.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Gama, A. C. (2004), *Integrating Metacognition Instruction In Interactive Learning Environments*, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Sussex.
- Garrett, A. J., Mazzocco, M.M. ve Baker, L. (2006). Development Of The Metacognitive Skills Of Prediction And Evaluation In Children With Or Without Math Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 77-88.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Gönüllü, İ. (2010). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Öğretimle Yönlendirmenin Metabilişsel Farkındalığa Etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı Eğitim Psikolojisi Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., ve Laine, R. D. (1996). The Effect Of School Resources On Student Achievement. *Review Of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Griffiths, C.(2004). Language Learning Strategies: Theory And Research Occasional Paper No. 1

- Gu, Y. (2012). Learning Strategies: Prototypical Core And Dimensions Of Variation.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı ve Akademik Benliğe Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.*
- Güven, M., ve Belet, Ş. D. (2010). Primary school teacher trainees' opinions on epistemological beliefs and metacognition. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Hall, K, Helen, B. ve Julia M. (1999). "Metacognition And Reading Awareness Among Samples Of Nine Year-Olds In Two Cities," *Educational Research*, 41(1), S. 99-107.
- Hartman, H. J. (1998), "Metacognition In Teaching And Learning: An Introduction", *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Hassan, F. (2003). "Metacognitive Strategy Awareness And Reading Comprehension," *Universiti Putra Malaysia.*
- Hileman, S. (2006). Motivating Students Using Brain-Based Teaching Strategies. *Academic Journal Article From .The Agricultural Education Magazine, Vol. 78, No. 4.*
- Johnson, C. (2002), "Drama And Metacognition", *Early Child Development And Care*, 172, 595–602.
- Kalafat, S. (2009). Üstbiliş (Metacognition). Psikoloji Portalı Sitesi [Http://Www.Psikoloji.Gen.Tr/Content.Php?11-%C3%Bcstbili%C3%BE-Bili%C3%BE-%C3%B6tesi-Metacognition](http://www.psikoloji.gen.tr/content.php?11-%C3%Bcstbili%C3%BE-Bili%C3%BE-%C3%B6tesi-Metacognition). Erişim Tarihi, 25 Kasım 2012.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi -Kavramlar, İlkeler, Teknikler-*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T., Kayacan, K. ve Selvi, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. Volume 6 Issue 1, p. 913-939, January 2013
- Kaya, B. (2009). *İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Stilleri İle Matematik Akademik Başarılarının Okul Türüne, Cinsiyete ve Sınıf Ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri

Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Kazu, H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4).

Keskin, A. (2009). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., Ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

Kramarskı, B. ve Hirsch, C. (2003). Effect Of Computer Algebra System (CAS) With Metacognitive Training On Mathematical Reasoning. *Icem-Cime Annual Conference, Granada*. Educational Media International, 40:3/4. 249-257.

Kramarskı, B. ve Zeichner, O. (2001) Using Technology To Enhance Mathematical Reasoning: Effects Of Feedback And Self-Regulation Learning, *Educational Media International*, 38(2/3), 77-82.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision Of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, Vol:41 No:4, 212–218.

Küçük- Özcan, Z.Ç. (2000). *Teaching Metacognitive Strategies To 6th Grade Students*. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.

Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. <http://www.Gse.Buffalo.Edu/Fas/Shuell/Cep564/Metacog.Htm>. Erişim Tarihi, 20 Aralık 2012.

- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Marzano, R. J.; Brandt, R. S.; Hughes, C. S.; Jones, B. F.; Presseisen, B. Z.; Rankin, S. C. And Suhor, C. (1988). *Dimension Of Thinking: A Framework For Curriculum And Instruction*. ASCD Publication, Alexandria, USA
- Mason, L. ve Santı, M. (1994). Argumentation Structure And Metacognition In Constructign Shared Knowledge At School. Eric: ED 371 041.
- Memiş, A., ve Arıcan, H. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service teachers' metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 76-82.
- Mevarech, Z. ve Fridkın, S. (2006). The Effects Of Improve On Mathematical Knowledge, Mathematical Reasoning And Meta-Cognition. *Metacognition And Learning*. 1(1), 85-97
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Namlu, A. G. (2004), “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.4 S.2 Ss.123-141.
- O'Malley, J.M. ve Chamot A.U., (1990). *Learning Strategies İn Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press,
- O'Neil, H. F., ve Abedi, J. (1996), “Reliability And Validity Of A State Metacognitive Inventory: Potential For Alternative Assessment” *The Journal Of Educational Research*, Vol:89, No:4, Pp234-245

- Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmen Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research*. Volume 1/3 Spring.
- Okçu, V. ve Kahyaoglu, M. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Yıl: 2007/2, Sayı: 6
- Ormond, C., Luszcz, M.A., Mann, L. ve G. Beswick (1991). A Metacognitive Analysis Of Decision Making In Adolescence. *Journal Of Adolescence*, 14(3), 275-91.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161, 47-72.
- Özbilgin, A. (1993). *Effects Of University EFL Students In Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures*. Bilkent University, The Institute Of Economics And Social Sciences, Unpublished M.A. Thesis, Ankara.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: TED.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Özçelik, D., A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, B. (1998). “Öğrenmeyi Öğretme Ayhan Hakan (Ed.) Eğitim Bilimlerinde Yenilikler (S.146-164) Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir.
- Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve İnternet Tabanlı Üstbilişsel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Konusundaki Başarılarına, Tutumlarına ve Üstbilişsel Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Doktora Tezi, Ankara.

- Özsoy, G, ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin, Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Güz , 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, G.H ve Özsoy, S. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, S. 489-492. 2010u
- Paris, S. G. ve Winogard, P. (1990). “*How Metacognition Can Promote Academic Learning And Instruction*”. In B. F. Jones And L. Idol (Eds.). *Dimensions Of Thinking And Cognitive Instruction* (Pp.15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Pinnegar, S. (1993). *Beginning Again: Making Sense And Learning The Terrain*. Paper Presented At The Annual Meeting Of American Educational Research Association. Atlanta, G.A.
- Ponnusamy, R. (2006). The Impact Of Metacognition And Problem Solving Strategies Among Low-Achievers İn History, *Jurnal Ipba*, 3(3), 133-142.
- Pressley, M. ve Harris, K. R. (1990). What We Really Know About Strategy Instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Reeve, R. A., ve Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications For Intervention Research. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Rivers, W. (2001). “Autonomy At All Costs: An Ethnography Of Metacognitive Selfassessment And Self-Management Among Experienced Language Learners”, *Modern Language Journal*, 85 (2), 279–290.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher Quality: Understanding The Effectiveness Of Teacher Attributes*. The Economic Policy Institute.

- Roberts, M. J., ve Erdos, G. (1993). Strategy Selection And Metacognition. *Educational Psychology*, 13(3-4), 259-266.
- Saban, A. İ., ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi* 2008 (9) 1: 35–58.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10-1), 311-331.
- Sarpkaya G., Arık G., Kaplan H. A., “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilmiş Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları İle Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki, "Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ", 6, (2011), s.107-122
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Education Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sheorey, R., ve Mokhtari, K. 2001, Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, vol. 29, pp. 431-449.
- Soydan, Ş. (2001). *Development Of Instruments For The Assessment Of Metacognitive Skills In Mathematics: An Alternative Assessment Attempt*. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Sperling, R., Howard, L., Miller, L., & Murphy, C. (2002). *Measures Of Children'S Knowledge And Regulation Of Cognition*, Contemporary Educational Psychology, 27, 51-79.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. & Dubois, N. (2004). "Metacognition And Self-Regulated Learning Constructs". Educational Research And Evaluation, 10(2), 117-139.
- Spörer, N. (2003). *Strategie Und Lernerfolg: Validierung Eines Interviews Zum Selbstgesteuertes Lernen*. Humenwissenschaftlichen Fakultaet Universitaet Postdam, Yayınlanmış Dissertation. Studies İn Self-Access Learning Journal, 3(4), 330-356.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S., & Moulding, L. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S., & Moulding, L. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.
- Swanson, H. L. (1990), "Influence Of Metacognitive Knowledge And Aptitude On Problem Solving", *Journal Of Educational Psychology*, 82(2), 306–314.
- Şen, H. Ş, (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biliş Üstü Yetileri Kullanma Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies In The World*, February 2012, Volume: 2 Issue: 1 Article: 08 Issn: 2146-7463.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.35: 284-296
- Taşdemir, A., ve Tay, B. (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Tobias, S. ve Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know And What You Don't: Further Research On Metacognitive Knowledge Monitoring (Research Report No.2002-3). New York: The College Board.
- Topçu, M. S. Yılmaz-Tüzün, Ö., ve (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Toprak, A. (2005). *Eş Zamanlı Olmayan Web Tabanlı Dersin Öğretmen Adaylarının Başarısına, Zihin-Üstü Yetilerine ve Bilgisayara, WWW Ve Web Tabanlı Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tunçer, B. K. ve Güven, B.(2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:IV, Sayı:II, 1-20
- Tunçman, N. (1994). *Effects Of Training Preparatory School EFL Students At Middle East Technical University In A Metacognitive Strategy For Reading Academic Texts*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uzun, A. ve Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz- değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, 51-69 51
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Gelistirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme- Kuramlar ve Uygulamalar*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Vadhan, V., ve Stander, P. (1994), "Metacognitive Ability And Test Performance Among College Students", *The Journal Of Psychology*, 128(3), 307-309.
- Weinstein, C.E. ve Mayer, R.E. (1983). The Teaching Of Learning Strategies. *Innovation Abstracts Vol:5, No:32, November 4.*

- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge And Language Learning1. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 37, 201-214.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları Ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yımer, A. ve Ellerton N. F. (2006). Cognitive And Metacognitive Aspects Of Mathematical Problem Solving: An Emerging Model. Mathematics Education Research Group Of Australasia, Conference Proceedings,575-582.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş Ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 1.

Yüzbaşıoğlu, Z. T. (1991). *Turkish University EFL Students' Metacognitive Strategies And Beliefs About Language Learning*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

EKLER**EK 1****1. BÖLÜM****ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Aşağıda kişisel bilgilerin yer aldığı 'Öğretmen Kişisel Bilgi Formu' bulunmaktadır. Cevaplarınızı seçeneğin önündeki kutuya (X) işareti koyarak yapmanız gerekmektedir.

1. Cinsiyetiniz?

a. Erkek

b. Kadın

2. Öğretmenlik Mesleğindeki hizmet yılınız?

a. 1-5 yıl

d. 16-20 yıl

b. 6-10 yıl

e. 21-25 yıl

c. 11-15 yıl

f. 26 yıl ve üstü

3. Branşınız?

a. Sınıf Öğretmeni

b. Branş Öğretmeni

4. Okul türünüz?

a. Devlet

b. Özel

5. Okuttuğunuz sınıfın mevcudu nedir?

a. 24'ten az

e. 60 ve üstü

b. 24-34 arası

c. 35-44 arası

d. 45-60 arası

2. BÖLÜM

**ÖĞRETMENLERİN BİLİŞ ÜSTÜ BECERİ GELİŞTİREN STRATEJİLERİ
KULLANMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki maddeler sizin biliş üstü beceri geliştiren stratejileri derslerinizde kullanmanıza ilişkin görüşlerinizi almaya yöneliktir. Dikkatlice okuyup her maddenin sizin için ne kadar geçerli olduğunu (X) işareti koyarak belirtiniz.

S.N	SORULAR	1	2	3	4	5
		Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Strateji planlaması (Aktiviteleri planlar, başlatır ve değerlendiririm.)					
2	Soru oluşturma (Öğrencilerin konu hakkında kendi çalışma sorularını oluşturmalarını sağlarım.)					
3	Bilinçli seçim yapma (Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını hesaba katarak karar vermelerini sağlarım.)					
4	Farklaştırılmış değerlendirme (Öğrencilerin kendi etkinliklerini yansıtılmaları amacıyla çoklu kriterler oluştururum.)					
5	Kredilendirme (Öğrencilerin başarıyla tamamladığı konuları belirler, akranlarından geri dönüt almalarını sağlarım.)					
6	Yapamıyorum' u ortadan kaldırmak (Öğrencilerin problem çözümü için tüm olasılıkları düşünmeleri konusunda ısrarla dururum.)					
7	Öğrencilerin fikirlerinin yansıtılması (Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini dinleyip, tekrarlamalarını sağlarım.)					
8	Öğrencilerin davranışlarının isimlendirilmesi (Öğrencilerin bilişsel olarak yaptıklarını belirtir, yapılan davranışı isimlendiririm.)					
9	Öğrencilerin terminolojisinin açığa kavuşturulması (Öğrencilerin kullandığı belirgin olmayan, karışık kelimelerin tanımlarını sorarım.)					
10	Rol ve taklit yapma (Öğrencilerimden kendilerini başkalarının yerine koyarak kişilerin görüşlerine ait karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmasını isterim.)					
11	Günlük tutma (Öğrencilerin bireysel düşüncelerini yazmasını ve örneklerle (görsel ifade) açıklamasını sağlarım.)					
12	Örnek olma (Kendi düşünme sürecimi de öğrencilere açıklayarak onlara örnek olurum.)					

NOT: Ölçek ya da araştırma konusu hakkında herhangi bir fikriniz yada yorumunuz var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

<p>T.C. KAYSERİ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p> <p>Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01- 02.11.2012-032450</p> <p>Konu : Araştırma İzi</p>	<p>T.C. KOCASINAN KAYMAKAMLIĞI İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü</p> <p>Sayı : B.38.4.MEM.0.38.46.20.02-605.01/17148</p> <p>Konu : Tez Çalışması</p>
<p>VALİLİK MAKAMINA</p> <p>İlgi : Bakanlığımız Eğitimi, Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (Genişçe 2012/13) emriyle,</p>	<p>MÜDÜRLÜĞÜNE KOCASINAN</p>
<p>Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali DOĞAN tarafından ilimiz Millî Eğitim ve Kocasinan İlçelerindeki resmi ve özel ilkök ve ortaokullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak "İlkökel ve Ortaokul Öğretmenlerinin Derstlerinde Bilis Üstü Beceri Geliştirme Stratejileri Kullanma Düzeylerini İnceleme" konulu anket çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Öğrenci İleri Daire Başkanlığı'nın 18/10/2012 tarih ve 1175 sayılı yazılı ilişikte sunulmuştur.</p>	<p>Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ali DOĞAN tarafından ilimiz Millî Eğitim ve Kocasinan İlçelerindeki resmi ve özel ilkök ve ortaokullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak "İlkökel ve Ortaokul Öğretmenlerinin Derstlerinde Bilis Üstü Beceri Geliştirme Stratejileri Kullanma Düzeylerini İnceleme" konulu anket çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlüğü gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.</p>
<p>Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurla izin arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">Osman ELMAĞLI İl Millî Eğitim Müdürü</p>	<p>Hamdi KÜÇÜK Müdürü a. Şube Müdürü</p>
<p>EKLER: 1-Yazı Örneği ve Ekleri (7 sayfa)</p>	<p>NOT: Anket Form Örneklere Web sitemizde yayımlanmıştır.</p> <p>EKLER: 1- Örneği (1 sayfa) 2- Anket Örneği (3 sayfa)</p>
<p>BAĞITIME: Serçe: Tulu, Resit ve Özel Okul/Kurum Müdürlüklerine</p>	<p>MK Genel Pano Bilirni Kurumuna Kayımsanlık Bilanç Tel: 0352 397374 Fax: 0352 397373 E-posta İletim : Hamed KOCACAK Şube Müdürü - Hıyrdilim AYVILDIZ Şef E-posta İletim : Kulture-ARCCK Servisi / e-berber_100cabin@mevlana.gov.tr</p>
<p>EGİTİM %100 DESTEK</p> <p>Yapı Kredi E-Posta: yk@yapikredi.gov.tr</p>	<p>Yapı Kredi E-Posta: yk@yapikredi.gov.tr</p>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

- **İsim:** Ali DOĞAN
- **Doğum Yeri:** Besni
- **Doğum Tarihi:** 01.10.1977
- **Uyruğu:** T.C
- **Medeni Durumu:** Evli
- **Askerlik Durumu:** Er olarak Yaptı
- **Ehliyet:** E sınıfı

İŞ TECRÜBELERİ

- Adıyaman Özel Açık Okulları
- Tepecik İlköğretim Okulu
- Dandırmaz Polis Amca İlköğretim Okulu
- Kuyulu İlköğretim Okulu
- Fatih İlköğretim Okulu
- Ahmet Eskiyan İlköğretim Okulu
- Kocasinan Özel Eğitim Meslek Lisesi

ÖĞRENİM DURUMU

- Yeşilyurt köyü İlkokulu
- Adıyaman Hürriyet İlköğretim Okulu
- Besni Şambayat Lisesi
- Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi -Eğitim Bilimleri-Eğitim Programları ve Öğretim. Lisans

BİLGİSAYAR BECERİLERİ

- Office
- Web Tasarım
- PhotoShop

KURS VE SERTİFİKALAR

- Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu
- Web Tasarım Kursu
- Intel gelecek için eğitim programı
- Bilgisayar Kullanımı ve İnternet Kursu
- Özel Eğitim Semineri
- Felsefe Grubu Dersi Öğretim Programlarını Tanıtma Semineri
- Özel Eğitim Hizmetleri ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Semineri
- İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Rehber Öğretmen Tanıtım Semineri

ALDIĞI ÖDÜLLER

- Takdir Belgesi Milli Eğitim Bakanlığı
- Takdir Belgesi Adıyaman Valiliği
- Teşekkür Belgesi Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü
- Teşekkür Belgesi Kayseri Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
- Başarı Belgesi Milli Eğitim Bakanlığı

YAYINLAR

- Liseler için Mantık Dersi Öğretim Programı (2009)
- Liseler için Mantık Ders Kitabı (2010)

- Demir S., Kılınç M., Doğan A. (2012). "The Effect Of Curriculum For Developing Efficient Studying Skills On Academic Achievements And Studying Skills Of Learners", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol.4, pp.427-440,
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. In *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER Issue: 3 Special Issue of Student Research Congress on Educational Sciences*.