

T.C.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ

ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ

DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET ESİT

DANIŞMAN

DOÇ. DR BİLAL DUMAN

ARALIK- 2016

MUĞLA

**T.C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ**  
**ÖZ DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ**  
**DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEHMET ESİT**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR BİLAL DUMAN**

**ARALIK- 2016**

**MUĞLA**

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL VE BİLİŞÜSTÜ ÖZ DÜZENLEME  
STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

MEHMET ESİT

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :

Tezin Sözlü Savunma Tarihi :22/12/2016

Tez Danışmanı : Doç.Dr. Bilal DUMAN

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Jüri Üyesi : Doç.Dr Necdet AYKAÇ

Enstitü Müdürü :Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

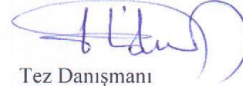
ARALIK, 2016

MUĞLA

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün **07/12/2016 tarih** ve **169\*3sayılı** toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin **24/6** maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Mehmet ESİT'in "Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday **22/12/2016** tarihinde saat **11:00'de** jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **60 dakikalık** süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oy birliği** ile karar verildi.



Tez Danışmanı

**Doç. Dr. Bilal DUMAN**

Üye

**Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu**



Üye

**Doç. Dr. Necdet AYKAÇ**

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

**YAZARIN**

**Soyadı : ESİT**

**Adı : MEHMET**

**Kayıt No: 10139229**

**TEZİN ADI**

**Türkçe : Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**Y. Dil :**

**TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans**

**Doktora**

**Sanatta Yeterlilik**

**X**

**O**

**O**

**TEZİN KABUL EDİLDİĞİ**

**Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi**

**Fakülte : Eğitim Fakültesi**

**Enstitü : Eğitim Bilimleri**

**Diğer Kuruluşlar :**

**Tarih : 22/12/2016**

**TEZ YAYINLANMIŞSA**

**Yayımlayan :**

**Basım Yeri :**

**Basım Tarihi :**

**ISBN :**

**TEZ YÖNETİCİSİNİN**

**Soyadı, Adı :**

**Ünvanı : DUMAN, Bilal**

**TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE**

**TEZİN SAYFA SAYISI:**

**TEZİN KONUSU (KONULARI) :**

1. Strateji
2. Bilişsel
3. Bilişüstü

**TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:**

1. Biliş
2. Bilişsel Strateji
3. Bilişüstü Öz Düzenleme
4. Öğrenme

**İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:**

1. cognition
2. cognitive
3. metacognitive
- 4.

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

**Yazarın İmzası :**

**Tarih : 01/04/2016**

## YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/12/2016

MEHMET ESİT

## ÖNSÖZ

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı kapsamında alana katkı yapmak, yeni ve özgün bakış açıları geliştirmek amaçlarıyla yapılmıştır. Araştırma süresince bilimsel ve etik değerler göz önünde bulundurularak özveri ile çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediğim bu araştırmanın alana katkı sağlayacağını ve bundan sonraki süreçte yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturacağını umuyorum. Bu tez çalışması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) koordinatörlüğü tarafından 16/077 nolu proje ile desteklenmiştir.

Öncelikli olarak lisans eğitimimde çok etkilendiğim bana yeni ufuklar açan yüksek lisans eğitimimde akademik danışmanlığıma beni kabul eden, akademik olarak bana her zaman katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Sn. Doç. Dr. Bilal DUMAN'a; sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bugünlere gelmemde maddi manevi sonsuz emekleri bulunan beni her konuda destekleyen çok şefkatli annem Sn. Emine ESİT'e ve babam Ahmet ESİT'e sonsuz sevgi, saygı ve minnet duygularımı sunarım

Bu çalışmanın, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına; eğitim öğretimin içindeki tüm öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara katkı getirmesini temenni ederim.

Mehmet ESİT  
Aralık-2016, MUĞLA



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMA ve SEMBOLLER DİZİNİ.....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	6
1.2. Araştırmanın Önemi .....	6
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	7
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri .....	7
1.5. Araştırmanın Hipotezleri .....	8
1.6. Araştırmanın Sayıtları .....	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.8. Tanımlar .....	9
<b>2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>10</b>
2.1. Öğrenme .....	10
2.2 Öğrenme Stratejileri .....	12
2.3. Bilgiyi İşleme Kuramı .....	16
2.4. Biliş .....	18
2.5. Bilişsel Stratejiler .....	18
2.6. Bilişüstü.....	20
2.6.1. Bilişüstü'nün Özellikleri.....	21
2.6.2. Biliş ve Bilişüstü Arasındaki Fark .....	22
2.6.3. Öğrenme Ve Düşünme Sürecinde Bilişüstü' nün Yeri.....	23
2.7. Bilişüstü Stratejiler .....	24
2.7.1. Bilişüstü Stratejilerin Kullanılması.....	25

2.3. İlgili Araştırmalar .....	27
2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar .....	28
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	32
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1 Öğrenme İçin Motive Edici Stratejiler Ölçeği.....	35
3.4 Verilerin Analizi.....	36
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>38</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	38
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	39
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	40
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	42
<b>5. TARTIŞMA VE YORUM .....</b>	<b>45</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması .....	45
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması .....	46
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması .....	48
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması .....	49
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>50</b>
6.1. Sonuçlar.....	50
6.2. Öneriler.....	51
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>52</b>
<b>EK-1 : ÖĞRENME İÇİN MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ.....</b>	<b>62</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>67</b>

## ÖZET

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçilen 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf toplam 242 öğretmen adayından oluşan oransız küme örneklemini oluşturmaktadır.

İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmadaki birinci alt problem ile öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, ikinci alt problem ile öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre, üçüncü alt problem ile öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını, dördüncü alt problem ile öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinden tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie(1991)'nin geliştirdiği, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Altun ve Erden (2006)'in yaptığı "Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Yüzde ve Frekans, Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro Wilk Testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Korelasyon Testi analiz teknikleri kullanılmıştır.

Birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tekrar ve eleştirel düşünme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde ise cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

İkinci alt probleme yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Üçüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Dördüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tekrar stratejileri ile ayrıntılandırma stratejileri arasında, ayrıntılandırma ile organizasyon stratejileri arasında, organizasyon stratejileri ile eleştirel düşünme stratejileri arasında, eleştirel düşünme stratejileri ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında doğru yönlü (pozitif) bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Biliş, bilişsel strateji, bilişüstü öz düzenleme stratejisi.



## ABSTRACT

This research has been conducted with the aim of investigating the cognitive and metacognitive self-regulation strategies of teacher candidates in terms of different variables. The search sample consists of a total of 242 freshmen and senior year teacher candidates attending Mugla Sıtkı Kocman University, Faculty of Education, Primary School, Science and technology and Social Sciences Teaching Departments.

It is aimed to determine whether there is a significant difference in cognitive and metacognitive self-regulation strategies or not according to gender variables of teacher candidates with the first sub-problem; whether there is a significant difference in cognitive and meta cognitive self-regulation strategies or not according to class variables with the second sub-problem; there is a significant difference in cognitive and meta cognitive self-regulation strategies or not according to branch variables with the third sub-problem and whether there is a significant difference between repetition, elaboration, organisation, critical thinking, cognitive and metacognitive self-regulation strategies or not with the fourth sub-problem in the research where relational screening model has been employed and the results are presented.

To identify the cognitive and meta cognitive self regulation strategies of the students, linguistic equivalence, validity, reliability studies which were developed by Pintrich Smith and McKeachie (1991) and "Motivating Strategies Scale for Learning" done by Altun and Erdem are used in this research.

To analyze the data from the research; arithmetic mean, standard deviation, percentage, frequency, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Test, The U-Test of Mann Whitney, The H- Test of Kruskal Wallis and Correlation Test analysis techniques are used in the research.

According to the findings obtained for the first sub-problem, it has been observed a significant difference according to gender in repetition and critical thinking strategies of teacher candidates. However in the elaboration, organisation and meta cognitive self-regulation strategies, it has been observed a significant difference in favour of woman teacher candidates according to gender.

According to the findings obtained for the second sub-problem, a significant difference in cognitive and metacognitive self-regulation strategies hasn't been observed according to classroom variables of teacher candidates.

According to the findings of the analysis results obtained for the third sub-problem, a significant difference in cognitive and meta cognitive self-regulation strategies hasn't been observed according to branch variables of teacher candidates.

According to the findings obtained for the fourth sub-problem, there is a significant relationship between repetition strategies and elaboration strategies; elaboration strategies and organisation strategies; organisation strategies and critical thinking strategies, critical thinking strategies and meta-cognitive self-regulation strategies of teacher candidates.

**Keywords:** Cognition, cognitive strategy, meta-cognitive self-regulation strategy.



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.1</b>	2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları (pisa.meb.gov.tr) .....	3
<b>Tablo 1.2</b>	2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları (pisa.meb.gov.tr) .....	3
<b>Tablo 1.3</b>	2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanları (pisa.meb.gov.tr) .....	3
<b>Tablo 1.4</b>	2015-2016 Öğretim Yılı 2. Dönem TEOG Testleri Başarı Ortalamaları (meb.gov.tr).....	4
<b>Tablo 2.1</b>	Bilişsel, Bilişüstü ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler (O'Malley ve ark, 1985) .....	15
<b>Tablo 3.1.</b>	Araştırmanın Örneklem Analizi .....	35
<b>Tablo 3.2.</b>	Ortalama Puan Cetveli .....	36
<b>Tablo 3.3.</b>	Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları.....	37
<b>Tablo 4.1.</b>	Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları.....	39
<b>Tablo 4.2.</b>	Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları.....	40
<b>Tablo 4.3.</b>	Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Bilişsel ve Bilişüstü Stratejilerini Kullanma Durumları Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	41
<b>Tablo 4.4.</b>	Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri .....	42
<b>Tablo 4.5.</b>	Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	44
<b>Tablo 5.1.</b>	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 2016 Yılı Bölümlere Göre Taban ve Tavan Puanları.....	47

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil.1.</b> Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar .....	12
<b>Şekil.2.</b> Bilgi İşleme Modelinin Yapısı .....	17
<b>Şekil.3.</b> Doktora ve Yüksek Lisans Tez Analizleri.....	28





## SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar ve sembollere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

**PİSA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**OECD:** Ekonomik Kalkınma Ve İşbirliği Örgütü

**TEOG:** Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı

**X<sup>2</sup>:** Ki-Kare Test İstatistiği

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**sd:** Serbestlik Derecesi

**N:** Öğretmen Adayı Sayısı

**U:** U Değeri (Mann Whitney U testi için)

## 1. GİRİŞ

İnsanların öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği, insanoğlunun varoluşundan itibaren bilginin nasıl diğer kuşaklara aktarıldığı, değişen şartlar ve toplumlara göre hangi yöntemlerin kullanıldığı eğitimcilerin temel araştırma konusudur. İnsan yapısı itibariyle diğer canlılardan farklı olarak yaşam boyu öğrenmeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç, en başta ebeveynler, daha sonra arkadaşları ve eğitim kurumlarındaki öğretmenler tarafından formal ve informal olarak giderilmektedir. İnsanların eğitilme zorunluluğu, daha planlı ve verimli eğitim yapılması, gün geçtikçe eğitimin merkezinde öğretmenin değil de öğrencinin yer almaya başlamasıyla, bireyin öğrenme özelliklerinin daha çok ön plana çıkmaya başlamasına neden olmuştur. Bireylerin öğrenme sırasında bilgiyi işleme sürecinde bilgiyi nasıl kontrol altında tutulabileceği ve düzenlenebileceği ile ilgili olan bilişsel ve bilişüstü stratejilerin üzerinde durulması gerekmektedir.

Kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olan, öğrenecekleri konular ve hedeflerden haberdar olan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan öğrenciler, kendi hedeflerini daha iyi planlayabilmekte, güdüleyebilmekte ve daha başarılı olabilmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin aktif, sorumlu ve derinlemesine bir algılayışla bilgiyi anlamlı olarak yapılandırması isteniyorsa, öncelikle “düşünme sürecini ve onun bilgisini” fark edip kazanması gereklidir. Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini fark etmenin odağında üst biliş-biliş bilgisi ya da bilişsel farkındalık yer alır (Duman, 2011: 421).

Weinstein ve Mayer (1986: 317)’e göre; “iyi bir öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl motive edeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar”.

Toplumsal olarak bir ülkenin gelişip ilerlemesi sosyolojide, bilimde, teknolojide ve ekonomide en ileride bulunabilmeleri, güçlü bir zihinsel temele sahip olabilmeleri için bilişsel becerileri gelişmiş bireylerin bulunması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesinde öğretmen eğitiminin kaliteli ve verimli yapılması çok önemlidir. Öğretmenlerin kendi tecrübelerini, bildikleri ve kullandıkları stratejileri ve yöntemleri öğrencilerine aktarırken, kendilerinin de bilişsel ve bilişüstü stratejilerini sınıflarında kullanmaları gereklidir.

Bireyin kendisini ve yaşadığı dünyayı anlaması, anlamlandırmasında bilişsel süreçler çok önemlidir. Birey yeni karşılaştığı bir durumda bilgi edinme, bilgiyi kodlama, detaylandırma ve organize etmede bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Bilginin kodlanması, uzun süreli belleğe gönderilmesi ve geri çağırılmasında bilişsel süreçler etkilidir. Bilişüstü ise; bireylerin kendi düşünme süreçlerine ve stratejilerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerini ifade eder. Bu süreç öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenmelerini analiz etmelerini, düşünmelerini ve izlemelerini gerektirir. Bilişüstü, düşünme hakkında düşünmez (Flavell, 1987).

Bilişüstü sistematik bir düşünmedir. Nasıl öğreneceğini farkına varma, dikkatini toplama, planlama yapma, bilişsel süreçlerini kontrol etme, kendi öğrenmelerini değerlendirme ve düzenlemeleri yapmadır. Öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretirken öğrenme sürecinin içerisine aktif olan öğrenciler yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir (Doğanay, 1997: 35).

Öğretmenin verimli ve uyumlu bir gelişimi için bilişsel süreçlerdeki işleyişin önemi büyüktür. Öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu anda onları yönlendirebilmeli ve sorularına yanıtlar buldurabilmelidir. Bunun için öğretmenlerde bilişsel ve bilişüstü stratejilerin kazanılması ve etkili bir biçimde kullanılması oldukça önemlidir.

Bilişüstü stratejileri kullanımı yüksek öğretmen adayları genel olarak okuma becerileri de fazla olan öğretmen adaylarıdır (Saracaloğlu ve ark, 2012). Ancak PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) raporlarına baktığımızda okuma becerileri,

matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında ülkemizdeki öğrencilerin çok geri kaldıkları görülmektedir.

**Tablo 1.1. 2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanları  
(pisa.meb.gov.tr)**

	<b>2015</b>	<b>2012</b>	<b>2009</b>	<b>2006</b>
<b>OECD Ortalaması</b>	493	501	495	498
<b>Tüm Ülkeler Ortalaması</b>	465	477	471	478
<b>Türkiye</b>	425	463	454	424
<b>Sıralama</b>	54	43	42	47
<b>Katılan Ülke Sayısı</b>	72	65	65	57

**Tablo 1.2. 2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları  
(pisa.meb.gov.tr)**

	<b>2015</b>	<b>2012</b>	<b>2009</b>
<b>OECD Ortalaması</b>	493	496	493
<b>Tüm Ülkeler Ortalaması</b>	460	471	464
<b>Türkiye</b>	428	475	464
<b>Sıralama</b>	50	42	39
<b>Katılan Ülke Sayısı</b>	72	65	65

**Tablo 1.3. 2015 Yılı PISA Raporu Yıllara Göre Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puanları  
(pisa.meb.gov.tr)**

	<b>2015</b>	<b>2012</b>	<b>2009</b>
<b>OECD Ortalaması</b>	490	494	496
<b>Tüm Ülkeler Ortalaması</b>	461	470	465
<b>Türkiye</b>	420	448	445
<b>Sıralama</b>	50	44	41
<b>Katılan Ülke Sayısı</b>	72	65	65

**Tablo 1.4 2015-2016 Öğretim Yılı 2. Dönem TEOG Testleri Başarı Ortalamaları (meb.gov.tr)**

<b>2015-2016 Öğretim Yılı 2. Dönem TEOG Test Başarı Ortalamaları</b>	
<b>Türkçe</b>	60,00
<b>Matematik</b>	42,05
<b>T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük</b>	65,08
<b>Fen ve Teknoloji</b>	56,04
<b>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</b>	78,25
<b>İngilizce</b>	57,60

Aynı zamanda Tablo 1.4’te görüldüğü gibi ülkemizde yapılan TEOG sınavlarında Matematik, Fen ve İngilizce derslerinde alınan ortalama başarı puanları olarak orta ve alt seviyelerdeyiz. Bunların temel sebepleri de öğrencilerin derin düşünmemesi ya da bilişsel ve bilişüstü stratejilerini öğrenme durumlarında uygulamamaları olarak görülebilir. Yapılan araştırmalarda biliş üstü beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakılmış ve öğrenmesi için gerekli stratejileri niçin, ne zaman ve nasıl etkili bir biçimde kullanıldığını bilen öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür (Pressley,1994). Boekaerts (1997), problem çözme becerileri ile biliş üstü beceri arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada bilişüstü becerileri yüksek olan öğrencilerin problem çözme başarısının da yüksek olduğunu görmüştür. Diğer bir çalışmada Pintrich ve Garcia (1994) öğrencilere planlama, kontrol etme ve düzenlemeyi içeren öğrenme stratejilerini kullanmayı öğretmiş ve bunun onların akademik performansını artırdığını gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendi sınıflarında bilişsel ve bilişüstü stratejilerini kullanmamaları veya bu stratejilere sahip olmamaları nedeniyle öğretmen eğitimini oldukça önemli hale getirmiştir.

Canca (2005), bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin, öz düzenlemeye dayalı olarak başarıyla olan etkileşimini cinsiyete göre de incelendiği çalışmasında bilişsel ve bilişüstü stratejilerin beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiği, erkeklerde stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi bulunmadığı, kadınlarda ise organizasyon, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz

düzenleme ile beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencileri üzerindeki çalışmasında, üst düzey biliş üstü beceriler ile üst düzey akademik performans arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sperling, Howard, Staley ve Dubois (2004) bilişüstü becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı değişkenleri açısından incelendiği çalışmada, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf değişkenine göre bilişüstü beceriler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilişsel ve bilişüstü stratejilerle ilgili öğretmen ve öğrenciler üzerinde çalışılmış olmasına karşın eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının öğretmen adaylarına bilişsel ve bilişüstü stratejilerini kazandırıp kazandırmadığı ile ilgili durumlarını 1. ve 4. Sınıf bağlamında belirlemek açısından bu çalışma oldukça önemlidir.

Bu çerçevede bu çalışmanın temel gerekçesi bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin yüksek öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimle birinci ve dördüncü sınıflarda bilişsel ve bilişüstü stratejilerini gelişiminde nasıl bir değişiklik olduğu konusunda araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışma literatürde var olan bu boşluğu doldurmayı hedefleyerek eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın bilişsel ve bilişsel üstü öz düzenleme stratejileri ölçeği ile elde edilen verilerin eğitim fakültelerinde birinci ve dördüncü sınıflarda hangi düzeyde ne kadarının gerçekleştirildiğini yordayabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültesinde üniversiteye yeni giren öğretmen adaylarının birinci sınıftaki bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri puanlarının onları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini yordayabilir olduğundan dolayı, dört yıl eğitim aldıktan sonra öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü stratejileri ile ilgili onları ne kadar algıladıkları bizim için bir çıkış noktasıdır. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından yordayıcı özellikleri ortaya konmuştur.

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim bilimlerinin temel odak noktası öğrenmeye ve başarıya etki eden faktörleri incelemek eğitim sürecini daha etkili bir duruma getirmektir. Öğrenmede başarıya etki eden doğal ve sosyal faktörlerin tanımlanması ve buna dayalı olarak öğretim ortamlarının kontrolü eğitim açısından büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal olarak bir ülkenin gelişip ilerlemesi sosyolojide, bilimde, teknolojiye ve ekonomide en ileride bulunabilmeleri, güçlü bir zihinsel temele sahip olabilmeleri için bilişsel becerileri gelişmiş bireylerin bulunması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesinde öğretmen eğitiminin kaliteli ve verimli yapılması çok önemlidir. Öğretmenlerin kendi tecrübelerini, bildikleri ve kullandıkları stratejileri ve yöntemleri öğrencilerine aktarırken, kendilerinin de bilişsel ve bilişüstü stratejilerini sınıflarında kullanmaları gereklidir. Çünkü bilişsel ve bilişüstü stratejilerin eğitim ve öğretime yansımaları öğretmenlerin öğrencilerine öğrenmeyi öğretmesi olarak değerlendirilebiliriz

Kalıtım ve çevreye bağlı olarak her bireyin öğrenmedeki başarısı birbirinden farklı olmaktadır. Okuldaki başarıyı etkileyen etmenler de, bireyin genel sağlık durumu iyi olduğu sürece, tıpkı okul dışı başarıda olduğu gibi; zeka, motivasyon, sosyal ve kültürel çevre, yaş ve cinsiyet olarak sıralanabilir (Senemoğlu, 2010). Bunların yanında konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, sahip olunan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden bilişüstü de öğrenmeyi etkileyen diğer bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Pinrinch ve DeGroot, 1990; Akt. Canca, 2005).

Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında bilişsel ve bilişüstü stratejilerin çeşitli derslerde; akademik başarıyı arttırdığı (Canca, 2005), problem çözüme becerilerini geliştirdiği (Balcı, 2007), öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını arttırdığı (Sapancı, 2010), okuduğunu anlama becerilerini hem arttırdığı hem de kalıcılığı sağladığı (Gelen, 2003), ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına bilişsel ve bilişüstü stratejilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu temel gerekçelerle bilişsel ve bilişüstü stratejilerle ilgili öğretmen ve öğrenciler üzerinde çalışılmış olmasına karşın eğitim fakültelerindeki öğretim programlarının öğretmen adaylarına bilişsel ve bilişüstü stratejilerini kazandırıp kazandırmadığı ile ilgili durumlarını 1. ve 4. Sınıf bağlamında belirlemek açısından bu çalışma oldukça önemlidir. Bu araştırma bilişsel ve biliş üstü stratejilerine etki araştırmalarına ve eğitim fakültelerinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının niteliğinin artırılması çalışmalarına kaynaklık edeceği öngörülmüştür.

### **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Alt Problemleri**

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?



2-Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?

3-Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?

4-Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinden tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.5. Araştırmanın Hipotezleri**

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde bölüm, değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmen adaylarının tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

### **1.6. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmanın örnekleminde bulunan öğrenciler, ölçme araçlarındaki maddelere nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.

## 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2012-2013 öğretim yılının güz yarısında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan Fen ve Teknoloji, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışma için öğrenme, biliş, bilişsel strateji, bilişüstü kavramları temel önemde olmaları nedeniyle tanımlanmaktadır.

**Öğrenme:** Öğrenme davranıştaki, bilgideki, becerideki, tutumdaki gözlenebilen, gözlenemeyen, kasıtlı ve kasıtsız, iyi veya kötü yaşantı sonucu oluşan ve ölçülebilen değişiktir (Duman, 2011:30).

**Biliş:** Öğrenme ve bilgilenme açısından ele alındığında, bilginin kazanılma ve yapılanma süreci olarak açıklanabilir. Öğrenme bağlamında biliş, “öğrenmenin en yüksek şekli” olarak ifade edilebilir ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)).

**Bilişsel Strateji:** “Öğrencilerin kendi bilişsel davranışlarını düzenlemek için kullandığı içsel ve organize edilmiş beceri ve kontrol süreçleri olarak adlandırılır” (Weinstein, Mayer, 1986, Akt. Altun, S., 2005, 23).

**Bilişüstü Stratejiler:** Ezberlemeyi, anlamlandırmayı ve organizasyonu sağlayarak yeni öğrenilen bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve geri çağırılmasını sağlayan stratejilerdir ( Pintrich, 1998; Akt. Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 32).

## 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Öğrenme

İnsanların hayatları boyunca öğrenmeye muhtaç olması kendisini diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliğidir. İnsan, dünyaya gelir gelmez başlayan bu öğrenme serüvenini hayatının sonuna kadar devam ettirmektedir. İnsanın doğal yapısı bunu gerektirmektedir. Hayatı boyunca kendisine lazım olacak olan bilgi, beceri ve düşünceleri öğrenmek zorundadır.

İnsanın nasıl öğrendiği, öğrenmenin sırları, öğrenme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, günümüzde de önemini koruyan konulardandır. Öğrenme sırları araştırmacıları bu konuda motive etmektedir (Zimmerman ve Schunk, 1989). Saban (2009)'a göre öğrenme, değişik türdeki öğrenme formlarından oluşmaktadır. Bu formların başlıcaları üç boyutta incelenebilir:

**1. Algılama yoluyla öğrenme;** “bir bireyin dış dünyadaki nesnelere hakkında duyu organları (yani; görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma) yoluyla edindiği mesajların beyinde yorumlanması ve anlam kazandırılması sonucunda gerçekleşir” Saban (2009: 170).

**2. Model alma yoluyla öğrenme;** birey çevresinde değerli bulduğu tutum ve davranışı kendisinde yaşantı olarak göstermesidir

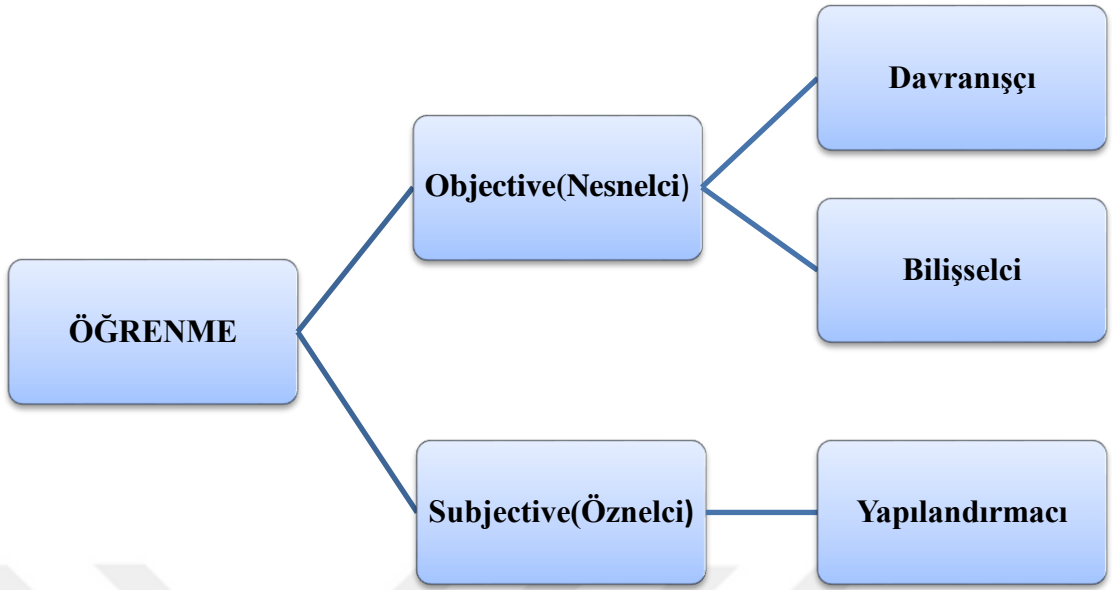
**3. Taklit ve gözlem yoluyla öğrenme;** temel anlamıyla bir bireyin davranışları gözlemleyerek, taklit etmesiyle oluşmaktadır.

Smith (1983) öğrenmeyi, beyinde gerçekleşen, davranış değişikliğine neden olan, olaylara yüklediği anlamlarla değişim süreci gösteren, yeteneklerin, beklentilerin, düşüncelerin değişim süreci olarak açıklamıştır. Terry (2011: 18), öğrenmeyi, davranışta ya da davranış repertuarında deneyime bağlı olarak meydana gelen, görece uzun süreli davranış değişiklikleri olarak tanımlamıştır.

Schunk (2009: 2)'a göre öğrenme “davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişikliktir”. Senemoğlu (2010: 88)'na göre öğrenme, “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimler atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir”.

Özetle yukarıdaki tanımlar incelendiğinde ortak kavramların “değişim”, “kalıcılık”, “yaşantı ürünü”, “anlamlılık”, “davranış değiştirme”, “bilgideki değişim”, “süreç” olduğu ortaya çıkmaktadır. O halde öğrenme davranıştaki, bilgideki, becerideki, tutumdaki gözlenebilen, gözlenemeyen, kasıtlı ve kasıtsız, iyi veya kötü yaşantı sonucu oluşan ve ölçülebilen değişikliktir (Duman, 2011: 30)

Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar objektif ve subjectif olarak adlandırılmaktadır (Duman, 2008: 23). Öğrenmeyi uyarıcı-tepki arasında kurulan bir bağ olarak açıklayan davranışçı kuramcılara göre gözlenebilen davranışlar önemlidir ve zihinsel süreçlerle ilgilenmezler (Senemoğlu,2010).



Şekil 2.1. Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar (Duman, 2008)

Bilişsel yaklaşım kuramcıları davranışların sadece uyarıcı ile tepki arasında açıklanmayacağını öne sürmüşlerdir. Birey, zihninde çevresinden gelen uyarıcılara karşı aktif bir şekilde karşılık vererek yeni anlamlar oluşturmaktadır. Bu yaklaşıma göre zihinsel süreçlerin ne şekilde işlediği ve organize edildiği önemlidir (Selçuk, 2007).

Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrencinin dünyadaki deneyimlerini, yorumlarına dayalı olarak bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır (Jonassen, 1999:218, Akt. Duman, 2008: 60).

## 2.2 Öğrenme Stratejileri

Öğrenciler öğrenmeyi gerçekleştirmek için belli davranış ve düşünme süreçlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Başarı, öğrenme işine en uygun birkaç stratejinin kullanımına bağlıdır.

Bireyin yeni bir bilgiyi kazanması yani uzun süreli belleğe aktarması için bir gayret göstermesi, bir süreçten geçmesi gerekmektedir. Bilişsel kuramcılara göre bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı sırasında bireyler çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerinin bireyler tarafından bilinmesi başarılı olmak için gereklidir (Erden ve Akman, 1997).

Duman (2011), stratejilerin amacını öğrenme öğretme sürecini öğrenen ve öğreten açısından daha anlaşılır, daha etkileşimci duruma getirmek olarak açıklamıştır. Öğrenirken karşılaşılan zorluklar öğrenciler başta olmak üzere herkesin dile getirdiği bir sorundur. Bazı kişiler çok istedikleri halde bir türlü çalışmaya başlayamamaktan, bazıları çok çalışıp yine de başaramamaktan şikayet etmektedir. Bu örneklerdeki sorunlar genellikle kişinin etkili bir şekilde ‘öğrenme stratejilerini’ kullanamamaktan ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrenme stratejilerine yüklenen farklı anlamlar ve yapılan çeşitli sınıflamalar bu kavramın genişliğini göstermektedir. Öğrenme stratejilerini uygulama yeteneği, ne tip öğrenmelerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgileri gerektirmektedir.

Öğrenme, en genel şekliyle, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla değişiklik oluşturması süreci olarak açıklanmıştır. Öğrenme olayının gerçekleşebilmesi için, bireyin davranışlarını belli hedefler doğrultusunda değiştirmesi ve gerçekleştirirken de belli bir yolu izlemesi gerekmektedir. İzlenecek bu yol, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak stratejileri içermektedir. Öğrenme kavramı gibi, öğrenme stratejisi de birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların bir kısmına aşağıda yer verilmektedir.

Öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde özerk ve bağımsız beceriler kazanma yollarıdır (Namlu, 2004). En geniş anlamda öğrenme stratejileri, “öğrenme sırasında öğrenci tarafından uygulanan öğrenme artırma faaliyetleridir” (Mayer, 1987: 65).

Harmanlı (2000)'ya göre öğrenme stratejisi, öğrenmenin oluşması için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı süreç, öğrencinin öğrenme sürecinde kodlamasını etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir.

Oxford (1990)'un tanımına göre öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha keyifli hale getirmek, öğrenmeyi daha çok bireyin kendi kontrolünde tutabilmesini sağlamak ve öğrenilenleri yeni durumlara daha kolay aktarılabilir hale getirebilmek için öğrenciler tarafından gerçekleştirilen özel faaliyetlerdir.

Woolfolk (1998) öğrenme stratejisini, öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan olarak tanımlarken, Arends (1997) öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve bilişötesi süreçler üzerinde de etki yaratan davranış ve düşünme süreçleri olarak tanımlamıştır.

Öğrenme stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır (Sünbül, 1998). Tanımların ortak özelliklerinden yola çıkarak öğrenme stratejileri, “öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha anlamlı kılmak için izledikleri bir takım bilişsel süreçlerdir” şeklinde tanımlanabilir. Öğrenme stratejileri konusunda birçok sınıflandırma yapılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmalardan bazıları şöyledir:

Subaşı (2000) öğrenme stratejilerini beş grupta incelemiştir: Dikkat stratejileri, tekrarlama stratejileri, anlamlandırma stratejileri, bilişüstü beceri stratejileri ve duyuşsal ve güdüsel stratejiler. Senemoğlu (2010) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramındaki gibi, bilişsel ve bilişüstü süreçlere göre değerlendirip sınıflamıştır. Bu stratejiler anlamlandırmayı güçlendiren stratejiler, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi artıran stratejiler ve bilişüstü stratejilerdir.

Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini; dikkat, kısa süreli belleği geliştirme, kodlamayı arttırma, geri getirmeyi arttırma ve izleme ve yönelme stratejileri olmak üzere beş bölümde incelemiştir (Subaşı, 2000).

Oxford (1990) öğrenme stratejilerini dolaylı ve doğrudan öğrenme stratejileri olarak sınıflamıştır. Öğrencilerin en fazla kullandığı stratejiler doğrudan öğrenme stratejileridir. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını, öğrenme durumlarının düzenlemelerini dolaylı öğrenme stratejileri sağlamaktadır. Bunlar da üç kısma ayrılmış olup, bunlarda duyuşsal stratejiler, bilişüstü ve sosyal stratejilerdir (Sünbül, 1998).

Öğrenme stratejilerinde ayrıntılı bir sınıflama yapıp bireysel öğrenme yapılarını niteleyen Weinstein ve Mayer (1986) olmuştur. Bu stratejileri;

“1-Tekrarlama (rehearsal)

2-Organizasyon (organising)

3-Anlam Arama (elaborative)

4-Bilişi Yönetme (comprehension)

5-Duyuşsal Stratejiler (affective)” olarak sınıflandırmışlardır (Özer, 2002: 20).

O’Malley ve ark. (1985) ise öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bunlar bilişsel stratejiler, bilişüstü stratejileri, ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir. (akt. Güven, 2004).

**Tablo 2.1. Bilişsel, Bilişüstü ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler (O’Malley ve ark, 1985)**

<b>Bilişsel Stratejiler</b>	<b>Bilişüstü Stratejiler</b>	<b>Sosyo-Duyuşsal Stratejiler</b>
-Tekrar -Gruplama -Not Alma -Çıkarımda bulunma -Özetleme -İmaj oluşturma -Anlamlandırma -Yorumlama	-İleri organizasyon -Doğrusal dikkat -Seçici dikkat -Öğrenme görevini planlama -Kendini izleme -Kendini değerlendirme	-Kubaşık çalışma -Çıkarımda bulunmak için soru sorma -Zihinsel kontrol sürecini kullanma



### 2.3. Bilgiyi İşleme Kuramı

Bilgiyi işleme kuramı öğrenmeyi bilişsel yönden inceleyen kuramlardan birisidir. Öğrenmede bilginin alınma sürecini, bellekte hangi işlemlerden geçtiğini incelemektedir.

Bilgi işleme kuramı öğrenmeyi, çevreden edinilen uyarıcılar anlamlı hale getirilerek belleğe aktarılması, kullanılması için hatırlanması ve davranışlara dönüştürülmesi süreci olarak açıklamaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

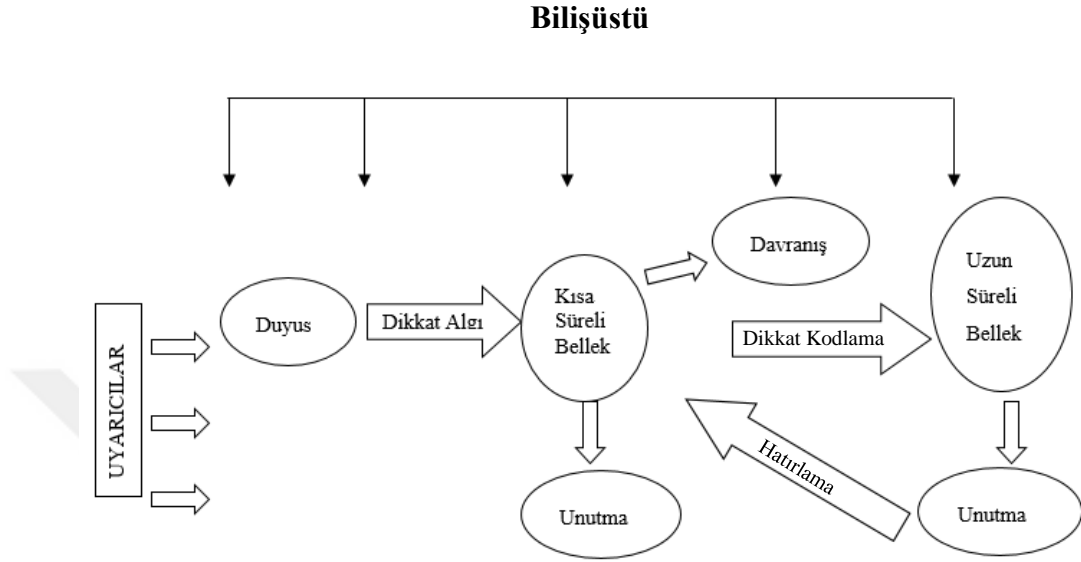
Bu kurama göre öğrenme olayı, “bilgisayarın çalışmasına benzetilmekte, girdilerin işlenip çıktılarına dönüştürülmesi” olarak görülmektedir (Gagne ve Driscoll, 1988, Akt. Senemoğlu, 2010). Loftus ve Loftus (1976) bu benzerliği şöyle tanımlamaktadır: Hem bellek hem bilgisayar dıştan gelen uyarıcılarla çalışmaktadır. İnsan belleğini yaşantılar, bilgisayar belleğini veriler oluşturmaktadır. Yeni bir bilgi gelince ikisi de yeni bilgiyi var olan yapının içine yerleştirmektedir. İnsan bu işlemi sinir sistemi ile gerçekleştirirken, bilgisayarlarda elektronik devreler kullanılmaktadır. Sonuçta bilgisayar bilgiyi yazıcı ile çıktıya dönüştürürken, insanlar da organlarını kullanarak davranışa dönüştürür (Erden ve Akman, 1995).

Bilgiyi işleme kuramı yeni bir bilginin dışarıdan nasıl aktarıldığını, bu bilginin nasıl işlediğini ve uzun süreli belleğe nasıl aktarıldığını, depolanan bilgilerin nasıl geri getirilip hatırlandığını incelemektedir (Senemoğlu, 2010).

Gagne'nin bilgiyi işleme kuramına göre her öğretilen davranış insan zihninde sekiz aşamalı evreden geçerek oluşmaktadır (Duman, 2008: 31). Bunlar:

- |                  |              |
|------------------|--------------|
| 1-Güdülenme      | 5-Hatırlama  |
| 2- Farkına Varma | 6-Genelleme  |
| 3-Kazanma        | 7-Davranma   |
| 4-Kodlama        | 8-Pekiştirme |

Bilgi işleme modelinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar, bilgi depoları, bilişsel süreçler ve bilişüstü'dür. Bilgi işleme modeli ve öğrenmenin oluşumu şekil 2.2'de yer almaktadır.



**Şekil 2.2. Bilgi İşleme Modelinin Yapısı (Özer, 2011)**

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi çevreden gelen uyarıcılar duyu organları yoluyla alınarak duyuşsal belleğe kaydedilmektedir. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyuşsal kayıta gelen bilgi, kısa süreli belleğe geçirilmektedir. Kısa süreli belleğe gelen bilgi, hemen kullanılmak istenirse davranışa dönüştürülmekte, daha sonra kullanılmak istenirse anlamlı bir şekilde kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılarak, depolanmaktadır. Uzun süreli bellekte depolanan bilgi, gereksinim duyulduğunda kısa süreli belleğe geri getirilmekte ve davranış olarak gösterilmektedir. Bu bellek sistemi içerisinde tüm bu süreçler bilişüstü tarafından kontrol edilmekte ve düzenlenmektedir (Senemoğlu, 2010).

## 2.4. Biliş

İngilizcede “cognition” olarak kullanılan biliş kelimesi Latincedeki anlamı, bilme eylemine karşılık gelen “*cognoscere*“ kelimesinden ortaya çıkmıştır. Biliş; fikir yürütme, hatırlama, düşünme, yargılama ve problem çözme süreçlerini ifade etmektedir.

Biliş, öğrenme ve bilgilenme açısından ele alındığında, bilginin kazanılma ve yapılanma süreci olarak açıklanabilir. Öğrenme bağlamında biliş, “öğrenmenin en yüksek şekli” olarak ifade edilebilir (www.wikipedia.com).

Biliş, “insan zihninin dünyayı ve çevresini anlamlandırmaya yönelik yaptığı işlemlerin tamamıdır. Dışarıdan alınan uyarıcıların algılanması, önceki bilgilerle bağlantı kurulması, yeni bilgilerin yapılandırılması, kazanılan bilgilerin belleğe aktarılması, değerlendirilmesi, biliş kapsamındaki süreçleri ifade etmektedir” (Fidan, 1986: 65).

## 2.5. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel strateji, “öğrencilerin kendi bilişsel davranışlarını yapılandırmak için kullandığı içsel ve organize edilmiş beceri ve kontrol süreçleri” olarak tanımlanmaktadır (Weinstein, Mayer, 1986, akt. Altun, 2005: 23).

Boekaerts (1996) bilişsel stratejilerini, öğrencilerin bir amacı gerçekleştirmek için öğrenme deneyimleri sırasında kullandıkları bilişsel süreç ve davranışlarla ilgili olduğunu ifade etmiştir (Üredi, 2005). Hofer, Yu ve Pintrich (1998), Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie (1991), VanZile-Tamsen (2002), Wolters, Pintrich ve Karabenick (2003) gibi bazı araştırmacıların açıklamalarına göre, öğrenenlerin başvurdukları bilişsel stratejiler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Üredi, 2005).

**Tekrarlama Stratejileri:** Bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma için okumalarını tekrarlama, metinleri yüksek sesle okuma ya da cümlelerin altını işaretleme gibi işlemler tekrarlama stratejileridir. Uzun süreli belleğe yeni bilgilerin kazandırılmasından çok, işleyen bellekte bilginin harekete geçirilmesi için kullanılan bu stratejiler, okuma sırasında öğrencilerin önemli bilgilerin farkına varmasını ve çalışan bellek içerisinde bu bilgilerin etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Dikkati etkilediği varsayılan bu stratejiler, dikkat ve işlemleri kodlama olaylarında önemli olmakla birlikte, bilgiler arasında bağlantılar kurma ya da öğrenilen bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme gibi konularda öğrencilere yardımcı olmaktadır.

**Ayrıntılandırma Stratejileri:** Öğrencilerin bilgiler arasında bağlantılar kurarak, bilginin uzun süreli belleğe depolanmasını sağlayan bu stratejiler, öğrenmeye daha derinlemesine bir yaklaşım sergilemektedir. Bir bilgiyi başka sözcüklerle ifade etme; özetleme; benzerlikleri gösterme; aynen kopya etmek yerine, düşünceler arasında ilişkiler kurarak, düşünceleri yeniden organize ederek not alma, sorular sorma ve cevaplandırma gibi işlemler bu stratejiler arasında yer almaktadır.

**Organizasyon Stratejileri:** Öğrenilmesi gereken konuların daha verimli ve daha etkin bir şekilde uzun süreli belleğe aktarılmasını bu stratejiler sağlamaktadır. Gruplama, semalaştırma, bir bilginin taslağını ya da haritasını yapma, diyagramlar çizme ya da kavram haritaları geliştirme gibi stratejileri içermektedir.

**Eleştirel Düşünme Stratejisi:** Eleştirel düşünme, bireyin düşündüklerini yapılandırmasına ve doğru kararlar almasına, karşılaştığı sorunlara etkili çözüm yolları geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Eleştirel düşünen birey kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak öğrendiklerini uygulamakta, çevresinde olup bitenleri anlamaya çalışmakta, neden-sonuç ilişkisini kurmakta, kanıtların üzerinde düşümlerini (Cüceloğlu, 1995).

## 2.6. Bilişüstü

*“ . . . Eğer birisi bir şeyi biliyorsa o halde onu bildiğini biliyordur ve aynı zamanda onu bildiğini bildiğini de biliyordur” (Spinoza 1632–1677)(Sapancı, 2010).*

Bilişüstü kavramı ilk olarak Flavell tarafından ortaya konmuştur. Flavell, bilişüstü'nü en kısa tanımıyla, “kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1985, 104; akt: Namlu, 2004).

Flavell'dan sonra bilişüstü ile ilgili birçok araştırma yapan Brown' a (1978) göre bilişüstü, öğrencilerin planlaması yapılan öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkına varılması ve yapılandırılmasıdır (Akt. Çakıroğlu, 2007: 22).

Marzano vd. (1988, 9; akt: Doğanay, 1997) bilişüstünü; “bir iş orta koyarken düşünce sürecinin farkında olması ve bu farkındalığı yapılan işin denetiminde kullanması” olarak ifade etmişlerdir.

Kişinin kendi bilmesiyle ilgili bilişsel süreçleri ve bu süreçlerin işleyişi hakkındaki bilgisi anlamında dilimize çevirebileceğimiz metacognition kavramı ülkemizde literatüre değişik ifadelerle kazandırılmıştır. Sönmez ve Ektem (2007), Altındağ (2008), Senemoğlu (2010), yürütücü biliş olarak, Namlu (2004), Ekenel (2005), Açıkgoz (2003), Akın (2006), bilişötesi, Canca (2005), Olgun (2006), Özcan (2007), Yabaş ve Altun (2009), bilişüstü, Muhtar (2006), Özsoy (2007), Demircioğlu (2008), üstbiliş, Doğanay (1995: 26), Gelen (2004), Duman (2010), Balcı (2007) ve Demir (2009) de bilişsel farkındalık olarak kullanmışlardır.

Bilişüstü kavramı dünyada son otuz yıldır araştırma konusu olmasına rağmen Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Bilişüstü ile ilgili tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen genel olarak bilişüstü'nün, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Çakıroğlu 2007).

Eđitim sistemi genellikle geerli, sađlam bilgi tabanı geliřtirmede, bilgiyi dūřunme ve uygulamada, performansını ve renme sūrecini deđerlendirmede bařarısız olan renciler ūretmektedir. Bu sistemde yetiřen bir rencinin neyi bilmediđinin farkında olabilmesi veya yetersiz bilgiye sahip olduđunu anladığında bunu telafi etmek iin ne yapacađını bilebilmesi muhtemel deđildir. Bireyin neyi bilip neyi bilmediđine ynelik bu bilgi ve bireyin kendi dūřunmesi ūzerine dūřunmesi, biliřūstū bilgi ve biliřūstū beceri olarak tanımlanır (Akın, 2006).

Biliřūstū sistematik bir dūřunmedir. Nasıl reneceđini farkına varma, dikkatini toplama, planlama yapma, biliřsel sūrelerini kontrol etme, kendi renmelerini deđerlendirme ve dūzenlemeleri yapmadır (Dođanay, 1997).

Biliřūstū, yařamın her alanında bařarılı bireyler olmasını sađlayan, daha ūst dūzeyde bir dūřunme becerisidir ve renme sırasındaki biliřsel sūrelerin etkili bir řekilde dūzenlenmesini sađlamaktadır (Baltař, 2004).

zetle biliřūstū, biliřsel eylemlerin amalı olarak kontrol edilmesi demektir.

### **2.6.1. Biliřūstū'nūn zellikleri**

Biliřūstū, eđitim psikolojisinde son zamanlarda geliřen bir kavramdır. Bireyler her gūn biliřūstū sūrelerle meřgul olmaktadır ve biliřūstū rencilerin bařarılı birer renici olmalarına imkān sađlamaktadır. Bir renme alıřmasının nasıl ele alınacađını planlama, kavramayı izleme ve renmenin sonunda deđerlendirme yapma gibi aktiviteler aslında biliřūstū aktivitelerdir. Biliřūstū'nūn bařarılı renmede kritik bir rol oynamasından dolayı bu aktiviteleri kullanmak ve biliřsel kaynakların biliřūstū kontrole nasıl daha iyi uygulanabileceđini renmek nemlidir (Akın, 2006).

Drmrod'a (1990; Akt., zsoy, 2007) gre biliřūstū stratejilerini gsteren bir rencinin ařađdaki davranıřları ortaya koyması gerekir:

-Hangi biliřsel sūrelerle ilgili grevlerin tamamlaması gerektiđini kendisinin farkına varması,

- Öğrenme yöntemlerinin etkililik derecelerini bilmesi,
- Bulunduğu görevlerde hedefine ulaşmak için strateji planı yapması,
- Etkili bir şekilde öğrenme stratejilerinden faydalanması,
- Öğrenme durumunu kontrol etmesi ve değerlendirmesi,
- Bulunduğu durumla ilgili öğrenme düzeyini takip edebilmesi,
- Belleğe kaydedilen bilgilerin geri getirilmesi için etkili stratejileri bilmesi (Özsoy, 2007).

Öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin üstbiliş, stratejik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım beynin bilişsel-duyuşsal hazırlığı ve bireyin çabası ile hareket etmektedir. Bilişüstü, öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bir düşünme sistematiğidir. Bilişüstü, düşünmenin bütün boyutlarına içine alan temel bir beceridir. Bireyin kendini motive etmesi, dikkatini vermesi ve olumlu tutum kazanması gibi içsel hazırlığını gerçekleştirme; ne bildiğini ve ne bilmek istediğini, bunun için öğrenme adımlarını planlama, eksikliklerini belirleyip tekrar planını düzenleme gibi adımları içine almaktadır (Gelen, 2003: 5).

Şirketlerdeki yöneticiler bilişüstü'nün süreçlerine benzetilebilir. Bilişüstü düşünme ve öğrenmenin yöneticisidir. Yöneticilerin şirketleri yönettiği gibi, bilişüstü de bir öğrencide öğrenmeyle ilgili planlama yapılması ve düşünce geliştirilmesi için kendisini yönetmesini ve bilişüstü öğrenmede temel bir beceri olarak öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bunu sağlamak amacıyla öğrenciler öğrenmeyle ilgili stratejileri tanımalı, onları farkındalıklı biçimde yönetmelidir. (Akın, 2006).

### **2.6.2. Biliş ve Bilişüstü Arasındaki Fark**

Flavell (1976) öğrenmenin tamamlanması için, bilişsel stratejilerin “kolaylaştırıcı”, bilişüstü stratejilerin ise “izleyici” süreçler olduğunu ileri sürmüştür. Flavell iddiasının anlaşılması için şu örneği vermiştir: “Bireyin bu makaleyle ilgili kendisine sorular sorması, hem bilgisinin artması (bilişsel işlev) hem de bilgisini izlemesi (bilişüstü

işlev), gibi iki işlevi yerine getirebilir. Bundan dolayı bilişüstü ve bilişsel süreçler birlikte var oluşlarını sürdürebilir ve karşılıklı yer değiştirebilirler” (Akın, 2006).

Senemoğlu (2010) bilişin (cognition) ve bilişüstü (metacognition) arasındaki farkını; “herhangi bir şeyin farkında olunmasına biliş, onu nasıl öğrendiğinin farkında olmasını bilişüstü “şeklinde açıklamaktadır.

Öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutu “ne” ve “nasıl” sorularına cevap ararken; bilişüstü boyutu “ne zaman” ve “neden” sorularına cevap arar (Namlu, 2004).

### **2.6.3. Öğrenme Ve Düşünme Sürecinde Bilişüstü’ nün Yeri**

Eğitim sisteminin en önemli bileşenleri arasında öğrenci ve öğretmen yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretme-öğrenme sürecinde bilişüstü öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler açısından oldukça önem taşımaktadır.

“Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen, etkili öğrenen bireylerin yetiştirilebilmesi, onların öğrenmeyi öğrenmesiyle olanaklı olmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme de öğrenme stratejilerinin öğrenilmesini kapsamaktadır” (Özer, 2008: 141; Taşdemir ve Tay, 2007: 173).

Kendi öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olan, öğrenecekleri konular ve hedeflerden haberdar olan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan öğrenciler, kendi hedeflerini daha iyi planlayabilmekte, güdüleyebilmekte ve daha başarılı olabilmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin aktif, sorumlu ve derinlemesine bir algılayışla bilgiyi anlamlı olarak yapılandırması isteniyorsa, öncelikle “düşünme sürecini ve onun bilgisini” fark edip kazanması gereklidir. Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini fark etmenin odağında bilişüstü-biliş bilgisi ya da bilişsel farkındalık yer alır (Duman, 2011: 421).

Bilişüstü öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencilerin bilgilerden bir anlam çıkaracağını sağlamaktadır. Bunu sağlamak için, öğrenci kendi düşünme süreçlerini kontrol edebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini tanımalı ve etkili bir şekilde onları yönetebilmelidir (Akın, 2006).



Bağımsız öğrenebilen öğrencilere sahip olan öğretmenlerde, şu özellikler görülmektedir (Camilleri, 1999, s. 36; Akt. Çögenli, 2011):

- Öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilediğinin farkındadır. Buna dayalı olarak kendi tutum, beceri ve inançlarının bilincindedir. Öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenebilen bireyler olmasını sağlayan beceri ve tutumlarını, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilmektedirler. Bir öğrenen olarak ise, kendi öğrenme deneyimlerinin farkında olan ve kendi öğrenmesinde bağımsız olan bireydir.

- Pedagojik bilgiye sahiptir. Öğrenmede bağımsızlığın altında yatan kuramsal yapının ilkelerini bilmekte ve bu ilkeleri günlük sınıf etkinliklerinde kullanmaktadır.

-Sınıf yönetimini sağlamaktadırlar. Sınıf ortamını öğrencilerin gereksinimleri olan çeşitli stratejileri ve materyalleri kullanabileceği biçimde düzenlemektedirler. Onları, öğrenme stillerini kullanmaya teşvik etmekte ve öğrenme sürecinde karşılaştığı belirsizliklerle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır.

- Sınıf etkinliklerinde öğrencilere geri bildirim vererek, rehberlik ederek ve onları cesaretlendirerek rahat bir öğrenme ortamı oluşmasını sağlar.

Yukarıda sıralanan özelliklere sahip olan öğretmenler, bağımsız öğrenebilen bireyler yetiştirdikleri gibi, aslında kendileri de birer bağımsız öğrenendir. Öğretim sürecinde kaynak kişi olarak kendi öğrenmelerinin farkında olmaları ve yaşam boyu öğrenen bireyler olarak öğrenmeyi bilmeleri öğrencilerde bu farkındalığı uyandırmada etkili bir özelliktir.

## **2.7. Bilişüstü Stratejiler**

Bilişüstü bilişsel süreçlerle ve bu süreçlerin işleyişi hakkındaki işlemlerle ilgilidir. Bilişüstü stratejiler öğrenme süreci ile ilgili düşünme, bunu planlama, kavrama ve anlamlandırma ve kendi öğrenmelerini denetleme stratejilerinin bütünüdür. Öğrenme stratejileri üzerinde yönetici görevine sahip olan bilişüstü stratejilerdir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenme stratejileri, “belleğe aktarma, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici bilişüstü süreçleri içeren, öğrenenin öğrenmesinde etkili olan, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir” (Arends, 1997; Akt. Namlu, 2004).

Bilişüstü stratejiler, “öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, meydana gelmeleri esnasında kavramayı ya da üretimi izlemeyi ve dil etkinliğinin bitiminde öğrenmenin bireysel olarak değerlendirilmesini içerirken, bilişsel stratejiler, öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkilidir ve öğrenme malzemesinin doğrudan kontrol edilmesini ve işlenmesini içermektedir” (O’Malley ve diğerleri, 1985: 560–61; Akt. Muhtar 2006).

Bilişsel stratejiler ezberlemeyi, anlamlandırmayı ve organizasyonu sağlayarak yeni öğrenilen bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve geri çağırılmasını sağlayan stratejilerdir. Bilişüstü stratejiler ise anlamaya hazırlanma, anlamayı kontrol etme ve anlamayı yönlendirme başlıkları altında öğrenmenin denetimini ve idaresini sağlar ( Pintrich, 1998; Akt. Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998, 32).

### **2.7.1. Bilişüstü Stratejilerin Kullanılması**

Bilişüstü stratejilerinin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. “Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaş kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. Yaklaşık olarak 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir fakat üretilemez. Üçüncü aşama ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlamaktadır. Bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilmekte ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilmektedirler” (Senemoğlu, 2010).

Bilişüstü’nün gelişimi çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle birlikte kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmelerine benzer bir tarzda gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bilişüstü bilgi ve kontrol süreçleri, farklı gelişim yörüngelerine doğru ilerlemektedir. Okuma ve matematik alanlarındaki beceriler

arttıkça bilişüstü bilgi ve düzenleme de artmaktadır. Elde edilen deneysel bilgiler bilişüstü bilginin giderek artan biçimde geliştiğini ortaya koymuştur (Akın, 2006).

Bilişüstü gelişimi sağlayan ve bilişüstü beceriler bakımından bireyleri farklı kılan temel değişkenlerden biri de öğrenme yaşantılarındaki deneyimlerdir. Öğrenme yaşantıları bakımından deneyimli bireyler deneyimsiz olanlara nazaran zamanlarını daha iyi kullanmakta, farklı öğrenme görevlerine farklı düzeyde çaba göstermekte, karşılaştıkları problemlere uygun stratejiler geliştirmekte ve bunları doğru zamanda doğru yerde kullanmaktadırlar. Örneğin okuma konusunda bilişüstü beceriler bakımından daha deneyimli olanlar, verilen okuma görevlerinin neyi hedeflediğini farkındadırlar. Görevin zorluk derecesini iyi hesaplayarak gerektiği kadar zaman ve çaba harcamaktadırlar. Buna karşılık deneyimsiz bireyler okurken metnin özünü anlamaya çalışmazlar. Farklı okuma materyalleri konusunda kendi öğrenme davranışlarını oluşturamadıklarından zor bir metni okurken daha yavaş hareket etmeleri gerektiğini düşünmezler (Gredler, 2001; Akt. Şentürk, 2004).

Öğrenciler bilişsel ve bilişüstü stratejilere sahip olmadıkça, onlara akademik konuları öğretmek oldukça zordur ya da çoğu zaman boşuna zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır (Senemoğlu, 2010).

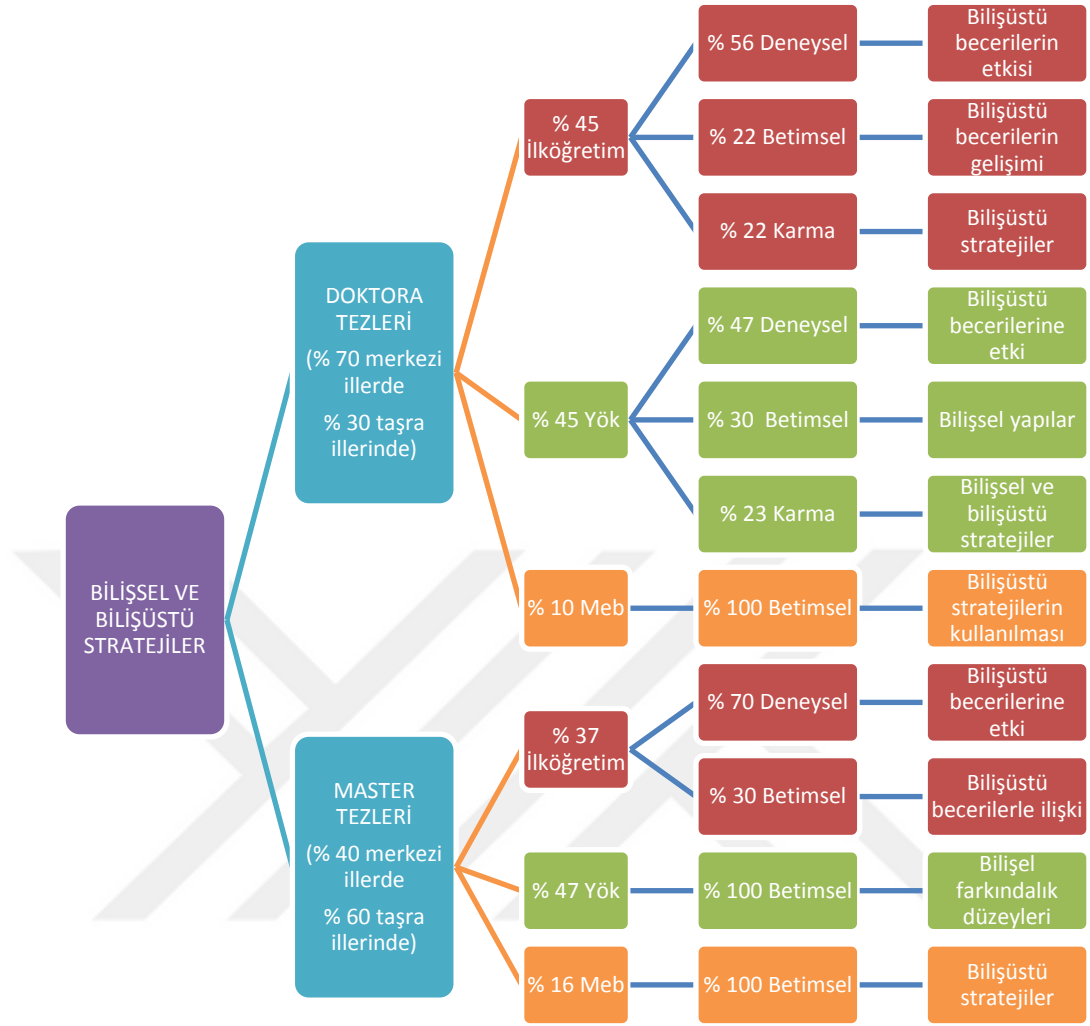
Deneyimli öğretmenler, daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenme aktivitelerini organize etme, planlama, karar verme ve değerlendirme amacıyla içsel bilişsel stratejiler geliştirmektedirler. Öğretmenler ders programlarını tasarlama ve sunma esnasında öğrenmenin öğrencilerinde nasıl meydana geldiğini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bundan dolayı öğretmenlerin günlük aktiviteleri onların bilişüstü beceri ve farkındalıklarının artmasına yol açar. Öğretmenler öğrencilerinin bazı bilgiler kazanmalarını ve öğrencilerinin verimli ve etkili birer öğrenci olmalarını ister (Akın, 2006).

### 2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel ve bilişüstü stratejilerle ilgili yapılmış yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazınıla ilgili analiz çalışması yapılmıştır.

Bilişsel ve bilişüstü stratejilerle ilgili son 10 yılda yapılan toplam 110 tane yüksek lisans ve doktora tezinin meta analiz çalışmasında yüksek lisans tezlerinin % 37'si ilköğretim öğrencileri, % 47'si yüksek öğretim öğrencileri, % 16'sı milli eğitim personeli üzerinde çalışılmıştır. İlköğretim alanında çalışılan tezlerin % 70'i deneysel çalışılmış "biliş üstü becerilerin etkileri" üzerinde, % 30'u betimsel çalışılmış "biliş üstü beceriler" üzerinde durulmuştur. Yüksek öğretim alanında yapılan çalışmaların tamamı betimsel olup "bilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarılarına etkileri" çalışılmıştır. Milli eğitim personeli üzerinde yapılan çalışmalarında tamamı betimsel olup "biliş üstü stratejiler" incelenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin çoğunluğunu betimsel tezler oluşturmaktadır.

Doktora tezlerinin de % 70'i merkezi illerde, % 30'u taşralarda çalışılmıştır. Doktora tezlerinin % 45'i ilköğretim öğrencileri, % 45'i yüksek öğretim öğrencileri, % 10'u milli eğitim personeli üzerinde çalışılmıştır. İlköğretim alanında çalışılan tezlerin % 56'sı deneysel çalışılmış "bilişüstü becerilerin etkileri" üzerinde, % 22'si karma model çalışılmış "bilişüstü becerilerin gelişimi" üzerinde, % 22'si betimsel çalışılıp "bilişüstü stratejiler" üzerinde durulmuştur. Yüksek öğretim alanında çalışılan tezlerin % 47'si deneysel "biliş üstü becerilerin etkisi" üzerinde, % 23'ü karma model "bilişsel ve biliş üstü stratejiler" üzerinde, % 30'u betimsel çalışılmış olup "bilişsel yapıların incelenmesi" üzerinde durulmuştur. Milli eğitim personeli üzerinde yapılan tezlerin tamamı betimsel olup "biliş üstü stratejilerin kullanılması" üzerinde durulmuştur. Doktora tezlerinin çoğunluğunu uygulamalı tezler oluşturmaktadır.



Şekil 2.3. Doktora ve Yüksek Lisans Tez Analizleri

### 2.3.1. Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Canca (2005), bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin, öz düzenlemeye dayalı olarak başarıyla olan etkileşimini cinsiyete göre de inceleyen ilişkisel tarama türünde bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesinde Matematik Bilim Dalında "Matematik Analiz II" dersini alan 45'i erkek, 61'i kadın, toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmanın neticesinde, bilişsel ve bilişüstü stratejilerin beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiği, erkeklerde stratejilerin matematik başarıları üzerinde böyle bir etkisi bulunmadığı, kadınlarda ise organizasyon, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme ile beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiği bulgularına ulaşmıştır.

Çetin (2006) tarafından ilköğretim 5.sınıf öğrencilerin bilişüstü becerileri, öğrencilerin cinsiyetine sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve babanın mesleği, anne ve babanın eğitim durumu, özel ders almaları ve okul türüne göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırma ile beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerinin tespit edilmesi ve bilişüstü becerileri düşük olan öğrenciler için öğretim programının hazırlanmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili ilçelerinden 401 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim 5. sınıftaki öğrencilerde bilişüstü beceriler ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumları, ailenin aylık gelirleri ve meslekleri, oldukları okul türü ve özel ders almaları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Sönmez (2007), ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına, üstbiliş stratejileri kullanma becerilerine ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubuna problem çözme sürecinde üstbiliş stratejileri kullanmalarını sağlayacak uygulamalar yaptırılırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak problem çözme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, problem çözme sürecinde üstbiliş stratejilerinin kullanılmasının başarı, üstbiliş stratejilerinin kullanımı ve matematik dersine yönelik tutum açısından geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci görüşlerine dayalı olarak problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, plânlı çalışma, problem çözme sürecini kontrol etme ve farkında olma becerilerini de kazandıkları gözlemlenmiştir.

Özsoy (2007), ilköğretim 5. sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi incelemiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde, dokuz hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol etme aşamalarında üstbilişsel stratejilerin kullanımını sağlayacak problem çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise var olan sürecin devam etmesi sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre problem çözme başarıları ve üstbilişsel strateji kullanım düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Özcan (2007) tarafından yapılmış araştırmada, öğretmenlerin derslerinde bilişüstü beceriler geliştiren stratejiler kullanmalarına etki gösteren faktörlerden (öğrenme stratejileri ve bilişüstü becerileri kullanmaları ve demografik özellikler) hangilerinin daha çok etki gösterdiğini incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 161 erkek, 261 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenirken öğrenme (bilişsel) stratejileri ve üstbilişsel becerileri kullanma durumları ile derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanma durumları arasında pozitif yönde anlamlılık olduğu, öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanma durumlarıyla ilişkili olduğu, mezun oldukları okulların, derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanmalarında etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışanlara göre derslerinde daha çok üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullandığı ve sınıf mevcut sayısının az olmasının öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel becerileri geliştiren stratejileri kullanmalarında etkisinin olduğu bulunmuştur.

Çakıroğlu (2007), üstbilişsel stratejileri kullanmanın okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, deney grubunda okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilişsel strateji kullanımını sağlamak için çalışma kağıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerileri kullanımlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Okçu ve Kahyaoğlu (2007) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada, bilişüstü öğrenme stratejilerinden planlama, organizasyon, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmanın neticesinde ilköğretim öğretmenlerinin bilişüstü öğrenme stratejilerinden elde ettiği ortalama puanlarına göre organizasyon, denetleme ve bilişüstü stratejilerinin değerlendirme ve planlama stratejilerinden daha yüksek bulunduğu, ilköğretim öğretmenlerinin kıdem, cinsiyet, bölüm ve görev değişkenleri açısından bilişüstü öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Alemdar (2009), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, üstbilis beceri eğitiminin fen bilgisi dersinde öğrencilerin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisi incelemiştir. 31'i kontrol ve 37'si deney grubu olmak üzere 78 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmada, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmış, deney grubunda ise yüksek sesle düşünme ve modelleme, çalışma defteri tutma, geribildirim sağlama, ödevlendirme, sınıf tartışması, hata bulma ve düzeltme stratejilerinin kullanıldığı üstbilis beceri eğitimi gerçekleştirilerek ders anlatılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders içeriğiyle birleştirilmiş üstbilis eğitiminin geleneksel yöntemle göre başarı, kavram kazanımları, kavramların sürekliliği ve transferi açısından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Çalışkan (2010), öğrenme (bilişsel) stratejileri öğretiminin üstbilis bilgisi, üstbilis becerilerini kullanma ve başarı üzerindeki etkisini incelediği deneysel araştırmada, deney grubunda doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise herhangi bir strateji öğretimi gerçekleştirilmeden geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalığını,



üstbilgi bilgilerini, üstbilgi stratejilerini kullanımlarını ve başarılarını arttırdığı belirlenmiştir.

Özsoy ve Günindi (2011) yaptıkları araştırmada Okul Öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalıklarını ve bu farkındalıkların sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenleri açısından karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın neticesinde araştırmada Okul Öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık puanlarının sınıf düzeyinde 4. sınıflarda farklılaştığı, ancak cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişken açısından anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

### **2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencileri üzerindeki çalışmasında bilişsel ve bilişüstü becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmanın örneklemine üniversite öğrencilerinden 109 kişi katılmıştır. Bu çalışmada bilişüstü becerilerin sınav notlarıyla ilişkileri ve hangi boyutta olduğunu ortaya koymak için üniversite öğrencilerinin bilişüstü becerileri araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, üst düzey biliş üstü beceriler ile üst düzey akademik performans arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sperling, Howard, Staley ve Dubois (2004) bilişüstü becerilerini cinsiyet, sınıf seviyesi ve başarı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma için iki çalışma yapılmış olup bu çalışmaların birincisine 344, ikincisine 406 öğrenci katılmıştır. Birinci çalışmada, öz değerlendirme envanterinin faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. İkinci çalışmada ise değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda küçük ve büyük çocuklarda bilişüstü öz değerlendirme ile problem çözme strateji puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf değişkenine göre bilişüstü beceriler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bilişüstü öğrenme stratejileri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların bilişüstü süreçleri ve bilişüstü öğrenme stratejilerini farklı biçimlerde ele aldıkları görülmektedir. Buna göre, kimi araştırmacıların bilişüstü stratejilere yoğunlaştığı, kimilerinin ise bilişüstü stratejiler yanında bilişüstü bilgi boyutunu da ele aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bilişüstü süreçlerin ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin belirlendiği bu araştırmalarda, değişik ölçme araçları kullanıldığı görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra, ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından belirleyen ya da aralarındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalara rastlanılmamıştır.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” Karasar (2011: 77).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçilen 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşan oransız küme örnekleme oluşturmaktadır. “Evrendeki bütün kümelerin tek tek bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir” Karasar (2011: 114).

Örneklem seçiminde eğitim fakültesinde bölümler seçilirken sözel, eşit ağırlık ve sayısal bölümlerini temsil eden Sosyal Bilgiler, Sınıf öğretmenliği ve Fen ve Teknoloji Anabilim Dalları seçilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklem Analizi**

<b>BÖLÜMLER</b>	<b>1.Sınıf Öğrenci Sayısı</b>		<b>4. Sınıf Öğrenci Sayısı</b>		
	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	
<b>Fen ve Teknoloji</b>	35	6	26	10	77
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	21	18	35	27	101
<b>Sosyal Bilgiler</b>	13	24	9	18	64
<b>TOPLAM</b>	69	48	70	55	242

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991)'nin geliştirdiği, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Öğrenme İçin Motive Edici Stratejiler Ölçeği**

Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği motivasyon, bilişsel ve bilişüstü stratejiler ve kaynakları yönetme stratejileri olmak üzere üç bölüm ve 81 maddeden ve yedi’li likert yapısından oluşmaktadır. Bu araştırmada “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen ikinci bölümü kullanılmıştır. Söz konusu boyutlarda yer alan soru sayıları sırasıyla tekrarlama stratejilerinin 4, ayrıntılandırma stratejilerinin 6, organizasyon stratejilerinin 4, eleştirel düşünme stratejilerinin 5 ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin 11 olmak üzere toplamda 30 sorudur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri tekrarlamaya stratejilerinin 0,67, ayrıntılandırma stratejilerinin 0,67, organizasyon stratejilerinin 0,70, eleştirel düşünme için 0,75 ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin 0,85 olarak hesaplanmıştır. Eğitim fakültesinde 242 öğretmen adayına uygulanan ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa değeri 0,91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri ayrıntılandırma stratejilerinin 0,74, organizasyon stratejilerinin 0,73, eleştirel düşünme için 0,64 ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin 0,85 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4 Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının, araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarına uygulanması sonucunda elde edilen veriler öncelikle bilgisayar üzerinden SPSS programına aktarılmıştır. SPSS programına aktarılan bu veriler üzerinde değişkenlerin durumuna bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans, Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro Wilk Testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Korelasyon Testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde İstatistik Paket Program (SPSS 22.0) kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri ortalama puanlarını değerlendirme cetveli aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Ortalama Puan Cetveli

30	60	90	120	150	180	210
En düşük ortalama puan						En yüksek ortalama puan

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk testi yapılmıştır.

**Tablo 3.3. Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri Ölçeğinin Normallik Testi Sonuçları**

Ölçek	Kolmogorov- Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri Ölçeği (Toplam Puan)	0,076	242	0,02	0,95	242	0,00
Cinsiyet	0,379	242	0,000	0,628	242	0,000
Sınıf	0,349	242	0,000	0,636	242	0,000
Bölüm	0,211	242	0,000	0,807	242	0,000

Tablo 3.3.'te görüldüğü gibi bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ölçeğinin cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplam puanlarında normal bir dağılım göstermediği ( $p < .05$ ) nedeniyle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu sonuçla öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi analizinden yararlanılmıştır. “Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2015: 165).

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H-testinden yararlanılmıştır. “Kruskall Wallis H-testi, iki yada daha çok örneklem ortalamalarının birbirleri arasında anlamlı farklılığın test edilmesinde kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, 2015: 168).

Öğretmen adaylarının tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. “Pearson korelasyon analizi iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını belirleyip yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır” (Büyüköztürk, 2015: 31).

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu problemlere yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Burada öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Buna göre, “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen alt boyutlarından elde ettikleri Mann Whitney U-Testi analizleri cinsiyete göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.’de yer alan Mann Whitney U tablosu incelendiğinde öğretmen adaylarının tekrarlama (U: 6882,500, p: 0,607) ve eleştirel düşünme (U: 6495,000, p: 0,217) stratejilerinde  $p > 0.05$  anlamlılık düzeyinde cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Ayrıntılandırma (U:5508,500, p:0,002), organizasyon (U: 5321,000, p: 0,001) ve bilişüstü öz düzenleme (U: 5572,500, p: 0,003) puanları incelendiğinde  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme ortalamaları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek

bulunmuştur. Bu durum sözü edilen kadın öğretmen adayları tarafından daha fazla kullanıldığını göstermektedir.

**Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Elde Edilen Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>TEKRARLAMA</b>	Kadın	139	119,51	16612,50	6882,500	0,607
	Erkek	103	124,18	12790,50		
<b>AYRINTILANDIRMA</b>	Kadın	139	133,37	18538,50	5508,500	0,002
	Erkek	103	105,48	10864,50		
<b>ORGANİZASYON</b>	Kadın	139	134,72	18726,00	5321,000	0,001
	Erkek	103	103,66	10677,00		
<b>ELESTİREL DÜŞÜNME</b>	Kadın	139	126,27	17552,00	6495,000	0,217
	Erkek	103	115,06	11851,00		
<b>BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME</b>	Kadın	139	132,91	18474,50	5572,500	0,003
	Erkek	103	106,10	10928,50		

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Burada öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin sınıflara göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Buna göre, “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen alt boyutlarından elde edilen Mann Whitney U-Testi analizleri sınıflara göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.



Tablo 4.2.'de yer alan öğretmen adaylarının tekrarlama (U: 6688,500, p: 0,250) ayrıntılandırma (U:6801,000, p:0,347), organizasyon (U: 6326,000, p: 0,069), eleştirel düşünme (U: 7099,000, p: 0,694) ve bilişüstü öz düzenleme (U: 7184,500, p: 0,814) puanları incelendiğinde  $p>0.05$  anlamlılık düzeyinde sınıflara göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının 1. sınıf ile 4. sınıftaki bilişsel ve bilişüstü stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu da gösteriyor ki öğretmen adaylarının dört yıl boyunca aldıkları eğitimle bilişsel ve bilişüstü stratejilerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır.

**Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Sınıf Değişkeni Açısından Elde Edilen Mann Whitney U-Testi Analiz Sonuçları**

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>TEKRARLAMA</b>	1	117	116,17	13591,50	6688,500	0,250
	4	125	126,49	15811,50		
<b>AYRINTILANDIRMA</b>	1	117	125,87	14727,00	6801,000	0,347
	4	125	117,41	14676,00		
<b>ORGANİZASYON</b>	1	117	113,07	13229,00	6326,000	0,069
	4	125	129,39	16174,00		
<b>ELESTİREL DÜŞÜNME</b>	1	117	119,68	14002,00	7099,000	0,694
	4	125	123,21	15401,00		
<b>BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME</b>	1	117	120,41	14087,50	7184,500	0,814
	4	125	122,52	15315,50		

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları bilişsel ve bilişüstü stratejilerinin bölümlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Buna göre, “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen alt boyutlarından elde ettiğimiz Kruskal Wallis H-Testi bölümlere göre hesaplanmıştır. Çözümleme sonucunda elde ettiğimiz değerler Tablo 4.3.’te sunulmuştur.

**Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Bilişsel ve Bilişüstü Stratejilerini Kullanma Durumları Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları**

	<b>Bölüm</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>TEKRARLAMA</b>	Fen ve Teknoloji	77	109,79	2	3,260	0,196
	Sınıf Öğretmenliği	101	125,74			
	Sosyal Bilgiler	64	128,90			
<b>AYRINTILANDIRMA</b>	Fen ve Teknoloji	77	124,32	2	2,351	0,309
	Sınıf Öğretmenliği	101	126,56			
	Sosyal Bilgiler	64	110,12			
<b>ORGANİZASYON</b>	Fen ve Teknoloji	77	121,51	2	1,945	0,378
	Sınıf Öğretmenliği	101	127,53			
	Sosyal Bilgiler	64	111,97			
<b>ELESTİREL DÜŞÜNME</b>	Fen ve Teknoloji	77	135,01	2	5,396	0,067
	Sınıf Öğretmenliği	101	119,90			
	Sosyal Bilgiler	64	107,78			
<b>BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME</b>	Fen ve Teknoloji	77	118,97	2	0,462	0,794
	Sınıf Öğretmenliği	101	125,11			
	Sosyal Bilgiler	64	118,84			
<b>TOPLAM</b>	Fen ve Teknoloji	77	121,21	2	1,543	0,462
	Sınıf Öğretmenliği	101	127,02			
	Sosyal Bilgiler	64	113,14			
	Toplam	242				

Tablo 4.3.'teki Kruskal Wallis testi analiz sonucuna göre, tekrarlama (p: 0,196), ayrıntılandırma (0,309), organizasyon (0,378), eleştirel düşünme (p:0,067) ve bilişüstü öz düzenleme (p: 0,794) stratejilerinden elde edilen p anlamlılık değerlerinin 0.05 anlamlılık düzeyinde tablo değerlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının bölümlere göre tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinden tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bunu belirlemek amacıyla, öncelikli olarak öğretmen adaylarının “Öğrenme için Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini ölçen alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.4.’te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri**

	N	Ort.(X)	ss
<b>TEKRARLAMA</b>	242	16,81/4=4,20	3,960
<b>AYRINTILANDIRMA</b>	242	30,28/6=5,04	6,461
<b>ORGANİZASYON</b>	242	18,96/4=4,74	4,982
<b>ELESTİREL DÜŞÜNME</b>	242	23,49/5=4,70	5,496
<b>BİLİŞÜSTÜ ÖZDÜZENLEME</b>	242	55,56/11=5,06	11,802

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasını ( $\bar{X}$ :5,06) bilişüstü öz düzenleme stratejileri alt boyutundan almıştır. En düşük puan ortalamasını( $\bar{X}$ :4,20) tekrarlama stratejileri alt boyutundan almıştır. Ayrıntılandırma stratejilerinden  $\bar{X}$ :5,04, eleştirel düşünme stratejilerinden  $\bar{X}$ :4,70, organizasyon stratejilerinden  $\bar{X}$ :4,98 puan ortalaması almışlardır. Buna göre, öğretmen adaylarının en çok bilişüstü öz düzenleme stratejilerini kullandıkları, tekrarlama stratejilerini ise en az kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinden tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. incelendiğinde, öğretmen adaylarının tekrar stratejileri ile ayrıntılandırma stratejileri arasında, ayrıntılandırma ile organizasyon stratejileri arasında, organizasyon stratejileri ile eleştirel düşünme stratejileri arasında, eleştirel düşünme stratejileri ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < 0,01$ ). Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) bir ilişki (korelasyon) vardır. Öğretmen adaylarının tekrar stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,44$ ) arttıkça ayrıntılandırma stratejisi kullanma düzeyleri de artmakta, ayrıntılandırma stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,57$ ) arttıkça organizasyon stratejisini kullanma düzeyleri de artmakta, organizasyon stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,54$ ) arttıkça eleştirel düşünme stratejisini kullanma düzeyleri de artmakta, eleştirel düşünme stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,71$ ) arttıkça bilişüstü öz düzenleme stratejisi kullanma düzeyleri de artmaktadır.

**Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejilerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular**

		<b>TEKRARLAMA</b>	<b>AYRINTILANDIRMA</b>	<b>ORGANİZASYON</b>	<b>ELEŞTİREL DÜŞÜNME</b>	<b>BİLİŞ ÜSTÜ ÖZ DÜZENLEME</b>
<b>TEKRARLAMA</b>	Pearson Korelasyon	1	0,448	0,451	0,398	0,421
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	242	242	242	242	242
<b>AYRINTILAN - DIRMA</b>	Pearson Korelasyon	0,448	1	0,575	0,507	0,711
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	,000	0,000
	N	242	242	242	242	242
<b>ORGANİZASYON</b>	Pearson Korelasyon	0,451	0,575	1	0,545	0,623
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	242	242	242	242	242
<b>ELEŞTİREL DÜŞÜNME</b>	Pearson Korelasyon	0,398	0,507	0,545	1	0,710
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	242	242	242	242	242
<b>BİLİŞ ÜSTÜ ÖZ DÜZENLEM E</b>	Pearson Korelasyon	0,421	0,711	0,623	0,710	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	242	242	242	242	242

## 5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadaki bulgulara dayalı olarak tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmada “*Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?*” birinci alt problemine yönelik elde edilen bulgularla yapılan analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının tekrar ve eleştirel düşünme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Canca (2005), bilişsel ve bilişüstü stratejilerin beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiği, erkeklerde stratejilerin matematik başarısı üzerinde böyle bir etkisi bulunmadığı, kadınlarda ise organizasyon, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme ile beraber olarak matematik başarılarında anlamlılık gösterdiğini tespit etmiştir. Kadın öğretmen adayları ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla kullanmaktadır.

Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin daha yüksek çıkmasında, kadınların daha çok dikkate, odaklanmaya ve ince detaylara önem veren bir yapıya sahip olurken erkeklerin ayrıntıya önem vermeyen daha düz bir mantık çerçevesinde hareket eden yapılarından dolayı kaynaklanmaktadır.

Güzel (2011) Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin, Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının, Aydın ve Coşkun (2011) coğrafya öğretmen adaylarının, Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarında cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Baykara (2011), öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Buna karşın ilgili literatürde cinsiyet açısından farklar bulan çalışmalar da vardır. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) Sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Altındağ (2008) İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalında kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı farklar bulmuştur. Ayrıca Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünde kadın ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bilişüstü stratejileri ve bu stratejilerin cinsiyet değişkeni üzerine etkisi ile ilgili çalışmalarda benzer sonuçlar Alcı ve Altun (2007), Canca (2005) da bilişüstü stratejilerin kadınlar lehine anlamlı olduğunu bulmuşlardır.

## **5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması**

Araştırmada, “*Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir fark var mıdır?*” ikinci alt problemine yönelik elde edilen bulgularla yapılan analiz sonuçlarında analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu da gösteriyor ki öğretmen adaylarının dört yıl boyunca aldıkları eğitimle bilişsel ve bilişüstü stratejilerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu sonuca göre lisans eğitiminin içeriği öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık becerilerini geliştirici nitelikte olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü stratejilerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir değişiklik olmamakla birlikte, ortalama puanlarının çok az yükselmesinde eğitim programının etkisi olduğu gibi çevresel ve yaş faktörlerinin de etkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.1. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 2016 Yılı Bölümlere Göre Taban ve Tavan Puanları**

<b>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi taban ve tavan puanları(2016)</b>			
	Taban puan	Tavan puan	Alan
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	277	390	Sayısal
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	405	424	Sözel
Sınıf Öğretmenliği	406	457	Eşit Ağırlık

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerine gelen öğrencilerin akademik başarı düzeyleri Tablo 5.1.'de görüldüğü gibi birbirinden farklı olmasına rağmen yukarıda elde ettiğimiz bulgular ışığında eğitim fakültesinde işe koşulan program içeriklerinin ve öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü stratejilerini kullanma düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

Bayrak ve Erkoç (2008) bilişüstü stratejileri ve öğrenme stratejileri ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Bununla birlikte İflazoğlu, Saban ve Saban (2009) Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yatıkları araştırmada, sınıf değişkeni açısından bilişsel farkındalıklarında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Özsoy ve Günindi (2011) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, sınıf değişkeni açısından bilişsel farkındalıklarında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.



### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmada, “*Öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?*” üçüncü alt probleme yönelik elde ettiğimiz bulgularla yapılan analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Ortalama puanlarına bakıldığında; ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinden en yüksek puan ortalamalarını Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, en düşük puan ortalamalarını ise Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almıştır.

Tekrar stratejilerinde en yüksek puan ortalamasını sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, en düşük puan ortalamasını ise Fen ve Teknoloji öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almıştır. Tekrar stratejilerinde Sosyal Bilgileri öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamalarının sebebi bu öğretmen adaylarının sözel ve ezber becerilerinin daha fazla gelişmiş olmasından kaynaklanmaktadır

Eleştirel düşünme stratejilerinde en yüksek puan ortalamasını Fen ve Teknoloji öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, en düşük puan ortalamasını ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almıştır. Eleştirel düşünme stratejilerinde en yüksek puan ortalamasını Fen ve Teknoloji öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının almasının sebebi bu adayların bilimsel süreç becerileri ve labaratuvar tekniklerini kendi alanlarında daha çok kullanmasından kaynaklanmaktadır. En yüksek puan ortalamasını Fen ve Teknoloji öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almalarına rağmen, ortalama puanlarının düşük olması sorgulama temelli öğrenme yöntemlerini kullanmadıklarından dolayıdır.

Toplam maddelerdeki en yüksek puan ortalamalarını Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, en düşük puan ortalamalarını ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almıştır. Toplam maddelerdeki en yüksek puan ortalamalarını Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları almasının sebebi bu adayların farklı içerik ve alanlardaki dersleri anlatmasından kaynaklanmaktadır.

#### **5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması**

Araştırmada, “*Öğretmen adaylarının tekrarlama, ayrıntılandırma, organizasyon, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” dördüncü alt probleme yönelik elde edilen bulgularla yapılan analiz sonuçlarında, öğretmen adaylarının tekrar stratejileri ile ayrıntılandırma stratejileri arasında, ayrıntılandırma ile organizasyon stratejileri arasında, organizasyon stratejileri ile eleştirel düşünme stratejileri arasında, eleştirel düşünme stratejileri ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenlerin arasında doğru yönlü (pozitif) bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının tekrar stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,44$ ) arttıkça ayrıntılandırma stratejisi kullanma düzeyleri de artmakta, ayrıntılandırma stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,57$ ) arttıkça organizasyon stratejisini kullanma düzeyleri de artmakta, organizasyon stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,54$ ) arttıkça eleştirel düşünme stratejisini kullanma düzeyleri de artmakta, eleştirel düşünme stratejisini kullanma düzeyleri ( $r:0,71$ ) arttıkça bilişüstü öz düzenleme stratejisi kullanma düzeyleri de artmaktadır.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

1-Birinci alt probleme yönelik elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının tekrar ve eleştirel düşünme stratejilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıntılandırma, organizasyon ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

2- İkinci alt probleme yönelik elde ettiğimiz bulgulara göre, öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3-Üçüncü alt probleme yönelik elde ettiğimiz bulgulara göre, öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4-Dördüncü alt probleme yönelik elde ettiğimiz bulgulara göre, öğretmen adaylarının tekrar stratejileri ile ayrıntılandırma stratejileri arasında, ayrıntılandırma ile organizasyon stratejileri arasında, organizasyon stratejileri ile eleştirel düşünme stratejileri arasında, eleştirel düşünme stratejileri ile bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## 6.2. Öneriler

1- Eğitim fakültelerinin öğretim programlarında öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü stratejilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler arttırılabilir. Öğretmen eğitiminde geleneksel sınıf düzeni yerine aktif öğrenme uygulamalarının yapılabileceği sınıflarda, aktif öğrenme tekniklerinin yer aldığı uygulamalara yer verilmelidir.

2-Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bilişsel ve bilişüstü stratejiler kazandırılırken bir üst sınıfa geçişlerinde ön test ve son test uygulanarak yapılan ölçümlerle değerlendirme yapılmalıdır.

3-Eğitim fakültelerinde dersler öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerine etki eden değişkenlere göre dizayn edilmelidir.

4- Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerine etki eden değişkenlerin araştırması yapılabilir. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile bilişsel ve bilişüstü stratejilerini kullanım sıklığı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Akın, A, Abacı, R. (2011). *Biliş Ötesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz Düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta Mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü Beceri Eğitiminin Fen Bilgisi Öğrencilerinin Başarılarına, Kavram Kazanımlarına, Kavramların Sürekliliğine ve Transferine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, M.(2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S.(2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Gore Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arends R. I. (1997). Classroom Instruction and Management. New York: *The McGraw-Hill Companies, Inc.*

- Bacanlı, H.(2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, Z. (2004). e-öğrenciler nasıl öğreniyor: üst biliş. 15.12.2015 tarihinde <http://www.baltasbaltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=310&SAYI=20> adresinden erişilmiştir.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerini İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-92.
- Bayrak, B. ve Erkoç, F. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilişüstü Algılarını Etkileyen Faktörler ve Bilişüstü Algıların Öğrenme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. 8. *International Educational Technology Conference*.
- Boekaerts M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition, *Glaser, I.R. (Ed.), Advances in instructional psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Camilleri, A. (1999). The teacher's role in learner autonomy [Öğrenen özerkliğinde öğretmenlerin rolü], Camilleri, G. (Ed.), Learner autonomy – The teachers' views . Germany: Council of Europe.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erisi Artırımına Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 22-26.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, B.(2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Becerilerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 2(1)
- Demircioğlu, H.(2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalık ile ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34–42.
- Doğanay, A. ve Kara, Z.(1995) .Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model (Çev.). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 25-38.

- Drmrod, J.E. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan P. Company.
- Duman, B.(2011).*Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Genişletilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık
- Ekenel, E.(2005). *Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekman, P. ve Davidson, R.(1994). *The Nature of Emotion*. Oxford University Press, USA, 219-217.
- Erden, M. ve Akman, Y.(1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: 2. Baskı, Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Flavell, J. H. (1987). *Speculations About the Nature and Development of Metacognition*. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, 21-29. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Görgeç, İ.(1997). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*: Eskişehir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güzel, A.(2011). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Üst Biliş Becerilerinin Empati Becerileri ile İlişkisi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmanlı, Z. (2000). Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi). *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir*.
- İflazoğlu Saban, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, 7. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 2-4 Mayıs 2008, Çanakkale.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach*, Little, Brown and Company Limited, U.S.A
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, A.-G. (2004). Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2).

- Okçu, V. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6).
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Manzanares, G.S., Russo, R.P. and Kupper, L. (1985). *Learning strategy applications with students of English as a second language*. TESOL Quarterly, 19, 557-585.
- Oxford, R. L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., Sutter, W. (1990). *Strategy training for language learners: six situational case studies and a training model*. Foreign Language Annals, 23(3).
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 18-36.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme, Hakan, Ayhan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*, 139-152. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 2, 430-440.

- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi, *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, 20-22 Mayıs 2010, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning, Ann Arbor, Michigan*. 13.09.2012 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pintrich, P. R., and Garcia, T. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk, D. H., and Self-Regulated Learning Zimmerman, B. J. (Ed.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 127–153.
- Pressley M. (1994). Embracing the Complexity of Individual Differences in Cognition: *Studying good information processing and how it might develop, Learning and Individual Differences*, 6(3), 259–284.
- Saban, A.(2009). *Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnaçlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N., Özelçi, Y.S.(2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1).
- Schunk, D. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Smith, R. M. (1983). Learning how to learn: Applied theory for adults[Öğrenmeyi öğrenmek: Yetişkinler için uygulamalı modeller.] *Milton Keynes: Open University Press*.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Mesleki Eğitim Dergisi, 1 (2), 27-36*.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi, 146*.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim, 22(110), 31-39*.
- Sönmez, E. I.(2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sperling, R.A.; Howard, B.C.; Staley, R.; Dubois, N. (2004). Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation, 10, 117-139*
- Şentürk, C.(2004). *Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Öğrencilerin Bilişötesi Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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*. 18.02.2015 tarihinde [http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20\(1\)/M10.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2007-20(1)/M10.pdf) adresinden erişilmiştir.

Terry, W. S. (2011). *Öğrenme ve Bellek*. (Çev. Banu Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Vadhan, V. & Stander, P. (1994). Metacognitive Ability and Test Performance among College Students. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(3), 307-309.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies, Wittock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 315-327, New York: Maccmillan Company.

Woolfolk, A. H. (1998). *Educational Psychology*. Seventh Edition. Allyn & Bacon, 1998.

Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-regulated Learning and Academic Achievement, Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Ed.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement*, New York: Springer-Verlag, 1-25.

oidb.mu.edu.tr, (E.T:21.12.2016)

Pisa, pisa, pisa.meb.gov.tr, (E.T:21.12.2016)

Wikipedia, Wikipedia, www.wikipedia.com, (ET:02.03.2016).

[www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)

## EK-1

### ÖĞRENME İÇİN MOTİVE EDİCİ STRATEJİLER ÖLÇEĞİ

#### AÇIKLAMA

Bu anket, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Lütfen, ankette görüşünüzü yansıtacak seçeneği “x” simgesi ile işaretleyiniz.

Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri, araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Anketten elde edilecek bilgilerin belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir.

Ankete ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mehmet Esit

Muğla Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı

#### Demografik Bilgiler

Bölüm:.....

Sınıf :.....

Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )

**Tamamen katılmıyorum**  
**katılıyorum**

**Tamamen**

1	2	3	4	5	6	7		
1	Bu derse çalışırken, düşüncelerimi organize etmesi için konuların ana başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
2	Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için önemli noktaları çoğunlukla kaçıırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Bu derse çalışırken, odaklanmama yardım edecek sorular oluştururum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendimi, sık sık bu derste duyduklarımı ya da okuduklarımı inandırıcı bulup bulmadığımı sorgularken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bu derse çalışırken, öğrenmeye çalıştığım konuyu sürekli sesli olarak tekrarlarım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bu derse kitap, dergi ve basılı materyalden çalışırken, bir yeri anlamadığım zaman, geri döner ve anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Bu derse çalışırken, kitapları ve ders notlarımı gözden geçirir, en önemli yerleri bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
8	Eğer ders ile ilgili verileri anlamakta zorlanırsam, konuyu okuma şeklini değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bu derse çalışırken, ders notlarımı ve ders kitaplarımı tekrar tekrar okurum.	1	2	3	4	5	6	7

10	Derste sunulan ya da kiapta okuduğum bir kuram, yorum ya da sonucu destekleyen güçlü kanıtlar olup olmadığına karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Ders konularını organize etmeme yardım etmesi için, basit grafikler,diyagramlar veya tablolar yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
12	Ders konularını başlangıç noktası olarak ele alırım ve onun hakkında kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
13	Bu derse çalışırken, kitaplardan okuduklarım, derste anlatılanlar ve ders tartışmaları gibi farklı kaynakları bir araya getirerek bilgi toplarım.	1	2	3	4	5	6	7
14	Yeni ders konularını çalışmadan önce, nasıl organize edildiğini görmek için sıklık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bu derste çalıştığım materyali anladığımdan emin olmak için, kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Dersin gereklerine ve öğretmenin dersi işleyiş stiline uymak için çalışma şeklimi değiştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Bu derste önemli kavramları hatırlamak için, önemli sözcükleri ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bu ders için çalışırken, sadece okumak yerine, konu üzerinde düşünmeye ve bundan ne öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7



19	Bir konunun içindeki fikirleri mümkün oldukça diğer derslerle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Bu ders için çalışırken, ders notlarımın üzerinden gider ve önemli kavramların listesini çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Bu dersle ilgili kitap, dergi vb. okurken, okuduklarımı mevcut bilgilerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
22	Bu derste öğrendiklerimle ilgili kendi düşüncelerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
23	Bu derse çalışırken, okumalardaki ve ders notlarındaki ana fikirlerin kısa özetlerini yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
24	Derste öğretmen tarafından anlatılan kavramlarla, okuyarak öğrendiklerim arasında ilişki kurarak konuyu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25	Bu derste ne zaman bir önerme ya da sonuç okusam veya duysam olası seçenekler üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
26	Bu dersle ilgili ön bilgileri listelerim ve ezberlerim.	1	2	3	4	5	6	7
27	Bu derse çalışırken hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Bu ders için çalışırken, herbir etkinliğimi yönlendirmek için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7

29	Sınıfta not alırken kafam karışırsa, sonradan bunu düzeltmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30	Dersle ilgili kitaptan edindiğim bilgileri, ders anlatımlarında ya da tartışmalarda kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: MEHMET ESİT  
Doğum Tarihi: 08.11.1988  
Doğum Yeri: Altınözü/HATAY

### EĞİTİM BİLGİLERİ

2011-2016 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yüksek Lisans (Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı)  
2005-2011 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Lisans(Sınıf öğretmenliği)  
2001-2005 Antakya Lisesi Ortaöğretim  
1993-2001 Dr. Mustafa Gençay İ.Ö.O İlköğretim