



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI



ÖĞRETMEN ADAYLARININ
BİLİM ÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Investigation of The Relationship Between Metacognitive
Awareness Levels and Problem Solving Skills of Prospective
Teachers.)

Güven KI KIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK

ERZURUM — 2011



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI



Ö RETMEN ADAYLARININ
BİLİ ÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Investigation of The Relationship Between Metacognitive
Awareness Levels and Problem Solving Skills of Prospective
Teachers.)

Güven KI KIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK

ERZURUM — 2011




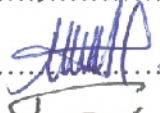
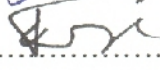
T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kış... danışmanlığında, Güven... Kış... tarafından hazırlanan bu çalışma 11... / 01... / 2011... tarihinde aşağıdaki jüri tarafından 'Eğitim Bilimleri' Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kış... İmza: 
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Aysel Bulbul... İmza: 
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Turhan Kaya... İmza: 

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. / /

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

Ç NDEK LER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
S MGELER VE KISALTMALAR D Z N	VII
TABLOLAR D Z N	VIII
EK LLER D Z N	IX
ÖNSÖZ.....	X

B R NC BÖLÜM

G R	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Alt Problemler.....	4
1.3. Denenceler.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Ara tırmanın Önemi ve gerekçesi.....	6

K NC BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

2.1. Temel Kavramlar.....	8
2.1.1. Bili kavramı ve ba lıca bili sel kuramlar.....	8
2.1.2. Üstbili kavramı ve kavrama ili kin modeller.....	10
2.1.2.1. Üstbili sel bilgi.....	14
2.1.2.2. Üstbili sel kontrol.....	17
2.1.2.3. Üstbili in olu umu ve geli im.....	18
2.1.2.4. Üstbili ler ve psikopatolojiler.....	21
2.1.2.5. Üstbili in ö retimi.....	25
2.1.2.6. Üstbili lerin de erlendirilmesi ve ölçülmesi.....	28
2.1.3. Problem çözme becerisi.....	30
2.1.3.1. Problem çözme süreci ve a amaları.....	33
2.1.3.2. Problem çözme süreci ile ilgili davranı sal etkinlikler.....	35
2.1.3.3. Problem çözme süreci ile ilgili bili sel etkinlikler.....	36
2.1.3.4. Problem çözme süreci ile ilgili duygusal etkinlikler.....	36

2.1.3.5. Problem çözme sürecindeki amaçlar.....	38
2.2. Üstbilişler ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	42
2.2.1. Üstbiliş konusunda yurt içi ve dışında yapılmış bazı araştırmalar.....	42
2.2.2. Problem çözme becerisi konusunda yurt içinde yapılmış bazı araştırmalar.....	48
2.2.3. Problem çözme becerisi konusunda yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar.....	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren.....	59
3.3. Örneklem.....	59
3.4. Veri Toplama Araçları	61
3.4.1. Biliş ötesi farkındalık envanteri.....	61
3.4.1.1. Güvenirlilik.....	62
3.4.1.2. Geçerlilik.....	62
3.4.1.3. Uyum geçerliliği.....	64
3.4.1.4. Envanter puanlarının değerlendirilmesi.....	65
3.4.2. Problem çözme envanteri.....	65
3.4.2.1. Güvenirlilik.....	66
3.4.2.2. Geçerlilik.....	67
3.4.3. Kişisel bilgi formu	67
3.5. Verilerin Analizi.....	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....

4.1. Araştırma Bulgularına Göre Bazı Betimleyici İstatistikler.....	69
4.2. Öğretmen Adaylarının BFE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Öğretmen Adaylarının Açıklayıcı Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	70

4.4. Ö retmen Adaylarının Prosedürel Bilgi Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	71
4.5. Ö retmen Adaylarının Durumsal Bilgi Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	72
4.6. Ö retmen Adaylarının Planlama Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri ile İlgili Bulgular.....	74
4.7. Ö retmen Adaylarının Değerlendirme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri İlişki ile İlgili Bulgular.....	75
4.8. Ö retmen Adaylarının Hata Ayıklama Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	77
4.9. Ö retmen Adaylarının Değerlendirme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	77
4.10. Ö retmen Adaylarının Bilgiyi Yönetme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	78
4.11. Ö retmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	78
4.12. Ö retmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Toplam Puanı ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	82
4.13. Ö retmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	84
4.14. Ö retmen Adaylarının PÇE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
4.15. Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	88
4.16. Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	90

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	93
ÖNERİLER.....	95
KAYNAKÇA.....	98

EKLER

EK-1. Özgeçmi	114
EK-2. Bili ötesi Farkındalık Envanteri.....	115
EK-3. Problem Çözme Becerisi Envanteri.....	116
EK-4. Ki isel Bilgi Formu.....	118

ÖZET

Ö RETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KIR, Güven

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK
Ocak-2011, 122 sayfa

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma, 2010 – 2011 eğitim öğretim yılında, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde ilköğretim alanlarında öğrenimlerine devam eden 3. ve 4. sınıf 402 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Üstbili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Orijinal olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri (BFE); Problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Taylan (1990), Savaş ve Şahin (1997), tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Problem Çözme Envanteri (PÇE); diğer bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu ve bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. En düşük hata payı $p < .05$ olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri algısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının; Açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerileri algısı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Üstbili farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Üstbili farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. PÇE puanlarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme becerisi, üstbili farkındalık,

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER TRAINEES' METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND THEIR PROBLEM SOLVING SKILLS

KI KIR, Güven

Master Thesis

Advisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet KÖK

2011 – Page: 122

This study is a descriptive study, which was performed in order to determine the relationship between teacher trainees' metacognitive awareness levels and their problem solving skills. The study was Applied on 402 teacher trainees at 3rd and 4th grades studying in primary education fields at Erzurum Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education in 2010-2011 academic year. Metacognitive Awareness Inventory (MAI), which was originally developed by schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Abacı, Çetin and Akın (2006), was Applied in order to determine teacher trainees' metacognitive awareness levels; Problem Solving Inventroy(PSI), which was developed by Heppener and Petersen (1982) and adapted into Turkish by Taylan (1990), Sava ır and ahin (1997), was Applied in order to determine teacher trainees' problem solving skill; and Personal Information Form, which was developed by the researcher, was applied in order to gather data about the other independent variables. Pearson-Moment Multiplying Correlation was used in the Analysis of the data and T-test was used for the independent samples. The lowest margin of error was determined as <.05. according to the findings of the study, it was observed that there are significant correlations between teacher trainees' metacognitive awareness levels and their perceptions of problem solving skills. It was also observed that there are not any significant correlations among teacher trainees' comments(explanatory information), procedural information, situational information, planning, tracing, error sorting levels and problem solving skills. It was observed that there is not any significant variation in total and lower dimension marks of teacher trainees' metacognitive awareness levels according to gender. It was observed that there is not any significant variation in total and lower dimension marks of teacher trainees' metacognitive awareness levels according to classroom level. Similarly it was also observed that there is not any significant variation in PSI Marks of teacher trainees according to classroom level and gender.

Key Words: Problem Solving Skill, Metacognition

S İMGELER VE KISALTMALAR

ADDT	: Akılcı Duygusal Davranı ı Terapi (Rational-Emotive Behavior Therapy)
BFE	: Bili Ötesi Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory)
BT	: Bili sel Terapi (Cognitive Therapy)
BDT	: Bili sel Davranı ı Terapi (Cognitive Behavior Therapy)
MEB	: Milli E itim Bakanlı ı
PÇE	: Problem Çözme Envanteri (Problem Solving nventor, Form-A -PSI-A)
ÖSYM	: Ö renci Seçme ve Yerle tirme Merkezi
PDR	: Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik

TABLolar D Z N

Tablo 3.1. Çe itli Büyüklükteki Evrenler için Önerilen Örneklem Büyüklükleri....	60
Tablo 3.2. Örnekleme li kin Tanımlayıcı Bilgiler.....	61
Tablo 4.1. Ara tırma Bulgularına Göre Bazı Betimleyici statistikler.....	68
Tablo 4.2. Ö retmen Adaylarının BFE Puanlarına li kin Ortalama ve Standart Sapma De erleri.....	69
Tablo 4.3. Ö retmen Adaylarının Açıklayıcı Bilgi Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	70
Tablo 4.4. Ö retmen Adaylarının Prosedürel Bilgi Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	71
Tablo 4.5. Ö retmen Adaylarının Durumsal Bilgi Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	72
Tablo 4.6. Ö retmen Adaylarının Planlama Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri ile Arasındaki li ki	74
Tablo 4.7. Ö retmen Adaylarının zleme Düzeyi le Problem Çözme Becerileri Arasındaki ili ki.....	75
Tablo 4.8. Ö retmen Adaylarının Hata Ayıklama Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	77
Tablo 4.9. Ö retmen Adaylarının De erlendirme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	78
Tablo 4.10. Ö retmen Adaylarının Bilgiyi Yönetme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	79
Tablo 4.11. Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyleri Toplam Puanı le Problem Çözme Becerileri Arasındaki li ki	80
Tablo 4.12. Ö retmen Adaylarının BFE Toplam Puanı le Cinsiyet Arasındaki li ki..	83
Tablo 4.13. Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı le Sınıf Düzeyi Arasındaki li ki.....	85
Tablo 4.14. Ö retmen Adaylarının PÇE Puanlarına li kin Ortalama ve Standart Sapma De erleri	88
Tablo 4.15. Ö retmen Adaylarının PÇE Toplam Puanı le Cinsiyet Arasındaki li ki..	89
Tablo 4.16. Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Toplam Düzeyi Toplam Puanı le Sınıf Düzeyi Arasındaki li ki.....	91

EK LLER D Z N

ekil 2.1. Üstbili in ki Temel Kolu Ve Dalları.....	14
ekil 2.2. Nelson ve Narens'in Üstbili Modeli.....	22
ekil 2.3. Otomatik leyi Mekanizması.....	23
ekil 2.4. Üstbili ler Depresyon ve Ruminasyon li kisi.....	45

ÖNSÖZ

Günümüz dünyası artık kısa zamanda çok i yapmaya ve verimlili e endeksli bir ya am tarzına do ru gitmektedir. Neyin do ru ya da neyin yanlı oldu u konusunda herkesin mutlak bir fikri vardır. Bireylerin inançları ve fikirleri dü ünceleri, dü ünceler de duyguları etkilemekte sonuç olarak insanın duygu dünyası ortaya çıkmaktadır. Bilme hissi ve farkındalı ın yüksek olması bireyin duygu dünyasına ve zihinsel faaliyetlerine, problem çözüme becerilerine olumlu katkı sa lamaktadır. Ara tırmanın amacı bir nevi bu katkının ispatına yöneliktir. Bireylerin ö renme faaliyetlerinin ve psikolojik durumlarının üstesinden gelinebilmesinde bu ara tırmanın sonuçlarının katkı sa laması temennimizdir.

Ara tırmanın her a amasında yardım ve önerilerini esirgemeyen danı man hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK'E; yüksek lisans ö renimimin gerek ders gerekse tez a amasında yardım, te vik ve önerilerini eksik etmeyen de erli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye; tezimin çe itli a amalarında de erli ele tirileriyle yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Ba aran GENÇDO AN'a ve ara tırmanın yapılmasında de erli katkılarını esirgemeyen bütün ö retmen adayı karde lerime tekkür ediyor ve bu ara tırmanın topluma, insanlara ve bilime faydalı olmasını temenni ediyorum.

Erzurum, 2011

Güven KI KIR

B R NC BÖLÜM

G R

Günümüz dünyası, bireylerin hayatını kolayla tırma yönünde sürekli bir faaliyet içerisindedir. Teknolojiye ba lı bir ya am tarzına do ru giden toplumlar artık her problemin çözümünü ve her durumun açıklamasını teknolojiden bekler hale gelmi lerdir. Dolayısıyla insanın bu kadar geli mi lik içerisinde ve sorunların cevabını teknolojide arama beklentisi nedeniyle kendine yabancılaşma kaçınılmaz bir son haline gelmi tir. Bireyler ve toplumlar son zamanlarda, insanın kendisini ve çevresini ihmalden do an sorunlarının çözümü için sürekli fikir üretmekte ve hayatı teknoloji merkezli olmaktan çıkartıp birey merkezli hale getirme çabası içerisine girmeye başlamışlardır. E itim-ö retim ortamları da bireyi e itmek için sürekli ça ın imkânlarını seferber etmiş ancak bireysel de i kenlere yeterince e ilmeleri nedeniyle bir yere kadar ba arı sa lamı lardır. Bireysel de i ken olarak farkındalık sa lama ve faaliyetin bilincinde olmayı kullanma beraberinde hem teknolojiyi amacına uygun kullanmayı hem de verimlili i getirmektedir. Son zamanlarda e itim ortamlarında farkındalı ı sa lama ve bilme hissi üzerine yapılan çalı malar önem kazanmış tır.

Beck'e (2005) göre, gündelik hayat genel olarak de erlendirildi inde, ya amın gündemini oluşturan problemlerin önemli bir kısmı ruhsal kökenlidir. Buna kar ın psikoloji biliminde üzerinde ittifak edilen bir teori bulunmamaktadır. Bu nedenle bireysel ve sosyal sorunların çözümüne yönelik birçok anlayış ortaya çıkmış tır. Günlük hayatın ki iye ne büyük baskılar uyguladı ı ne büyük sıkıntılar ortaya çıkardı ı dü ünüldü ünde; ki inin ya amını sürdürebilmesi, insanlarla kurdu u ileti ime ayak uydurabilmesi zordur. Ki i bunları ba armakla kalmamakta, aynı zamanda iç dünyasındaki beklenti, istek ve ümitleri ile dı dünyanın isteklerini sınırlandırmalarını da birbiriyle uzla tırmayı ba arabilmektedir. Modern insan, sık sık çok hızlı bir hayatı ya amaya ve ölüm-kalım arasında kararlar almaya zorlanmaktadır. Alması gereken kararlar hiç ku kusuz zor kararlardır. Hatta bazen alması gereken karar, kar ısındaki durumun tehdit mi yoksa sadece sakıncalı bir durum mu oldu una karar vermektен daha zordur. “E er insanın bir dı uyarı fırtınasını süzgeçten geçirme ve bunlara uygun sıfatlar verme yetene i olmasaydı, insanın dünyası kaotik bir dünya olacak ve bir krizden di erine mekik dokuyacaktı. Daha da kötüsü hayal gücünü etkin bir ekilde kullanmazsa neyin gerçek neyin hayal oldu unu bilemedi i alacakaranlık bir bölgede

ya amını sürdürecekti. İnsan toplumsal bir varlıktır; dolayısıyla kişiler arası ilişkilerde kimin kendisine dü man, kimin dost olduğunu zekâsıyla ayırabilmekte ve bilişsel süreçten geçirmektedir” (Beck, 2005:25-27)

Bu andan itibaren insanın kendisine yön aradığı bir dönem başlamaktadır. Her birey kendi kütüphanesinde var olan bilgi ve birikimlere göre problemlerini çözme becerisine sahip olmakta yada olamamaktadır.

İnsanın psikolojik yapısı dü ünlü ünde problemlerin tamamının saklı veya kontrol edilemeyen durumlardan kaynaklandığını dü ünmek yanlış olacaktır. Beck’in (2005) dediği gibi “problemlerin nedenini hatalı ö renme, yanlış ve yetersiz bilgiden çıkarılan sonuçlar ve gerçekle hayali olanı ayırt edememe gibi sıradan olaylar da oluşurabilmektedir. Hatta bireyin dü ünme dinamikleri gerçekçi olmayabilir çünkü yanlış çıkarımlardan elde edilmiştir” (Beck,2005:27).

Kaynaklarını bu dü üncelerden alan aynı zamanda “kendi dü ünce ve hislerini tahlil etme, bireyin iç yüzünü kavrama, gerçeği test etme ve ö renme konuları, temelde bilme ve kavrama ile ilgili işlemler olduğu için zihinsel problemlerin bu yaklaşımı bilişsel kuram olarak adlandırılmıştır” (Beck,1967:318).

Bireyin kendi dü üncelerini bilme hissi hem akademik bilişsel faaliyetler hem de duygusal bilişsel faaliyetlerin üst amaçları olarak görülmüştür.

Morin’e (2003) göre herhangi bir faaliyetin etkili olması, bilinçli olarak yapılması ile ilgilidir. Bilgileri aktarmayı kendine amaç edinen bireyin, insanın bilme yeteneğinin ne olduğunu ö retmek konusuyla hiç ilgilenmediğini ve bu eksikliğin dikkate değer bir durumdur. Bilgi, doğası incelenmeden kullanılacak hazır bir araç olarak dü ünülemez. Bu nedenle bilmenin bilinmesi, insan aklını durmadan karıştıran, sürekli hata ve yanlışlara riskleriyle karşılaştırmaya hazırlık seviyesi görebilecek öncelikli bir gereklilik olarak görülmelidir.

Bu amaçla, Kuçuradi’nin (2003). Dediği gibi gözlem yapma etkinliklerinin, kendini gözlemekten; eleştirilerin ise, kendini eleştirmekten ayrılması gerekmektedir.

Tüm bu dü üncelerin yanında “insanın algılama, hatırlama ve dü ünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi onun için bilinçlenme yolunda ilk adım olacaktır” (Hacker ve Dunlosky, 2003:73-79).

Devam eden süreçte bu bilme hissi veya üstbilişsel süreçler problemle karşı karşıya kalan kişiye; bellekteki tecrübelerden hareketle problemin anlaşılmasında,

gerçek problemin ne olduğunu belirlenmesinde ve çözüme nasıl ulaşılabileceğinin anlaşılmasında yardımcı olacaktır.

Gittikçe karmaşıklaşan toplum yapısı ve teknolojik gelişmeler, siyasi, sosyal ve ekonomik krizler, bireyi gittikçe artan problemlerle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla problem çözme psikolojide uzun yıllardır ilgi odağı olan önemli bir konudur. Yapılan birçok araştırmada problem çözme sürecine ilişkin birçok kavram ortaya konulmuştur. Bu kavramlar deontik öğrenme yaklaşımlarından geleneksel Gestaltçı yaklaşımlara ve son olarak da bilgisayar simülasyonu ve matematiksel modellere ilişkin yaklaşımlara dek çeşitli özellikler içermektedir. Üstbilişlerden yararlanabilme yeteneği; tanımından yola çıkılarak zekâ düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir, çünkü üst bilişsel beceri; yalnız problem çözmekten ziyade; karşılaşılan problemi anlama, çözüme yönelik plan yapabilme, alternatif üretebilmeyi gerektirmektedir. Bu beceride zekâ düzeylerine göre değişmektedir.

Sonuç olarak, yapılan araştırmalar üstbilişler ve problem çözme becerileri arasında ciddi bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Yine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, üstbilişlere yönelik öğrenim sağlanması problem çözme becerilerinde ki yeterliliği anlamlı olarak değiştirmektedir. Bazı değişkenler ile birlikte üstbilişlerle problem çözme becerileri arasındaki ilişki bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Önceki bölümlerde üstbiliş ve üstbilişle ilgili kavramlar geniş bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Üstbiliş konusunda Türkçe literatür incelendiğinde İngilizce “Metacognition” kavramı için farklı terimler kullanıldığı dikkat çekmektedir. Senemoglu (2005) Yürütücü biliş; Köksal (2005), biliş üstü; Çetin (2006), biliş ötesi, Sen (2003) ve Yurdakul, (2004); biliş bilgisi kavramlarını kullandıkları görülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan üstbiliş ile ilgili terimler, Özsoy (2005) tarafından Türk Dil Kurumu’na yapılan yazılı başvurularında kurumun önerileri (22.08.2005/B.02.0.TDK.1005-430;17.08.2006/B.02.1.TDK.5.1005-430) ve alandan uzman önerilerinin incelenmesi sonucu seçilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Problem Cümlesi: Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

Bu probleme daha ayrıntılı yanıtlar bulabilmek için oluşturulan alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Ö retmen adaylarının açıklayıcı bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Ö retmen adaylarının prosedürel bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Ö retmen adaylarının durumsal bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Ö retmen adaylarının planlama düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Ö retmen adaylarının izleme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Ö retmen adaylarının hata ayıklama düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7) Ö retmen adaylarının değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8) Ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme becerisi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9) Ö retmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyi toplam puanı ile problem çözme becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 10) Ö retmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyi toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıkları göstermekte midir?
- 11) Ö retmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyi toplam ve alt boyut puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıkları göstermekte midir?
- 12) Ö retmen adaylarının problem çözme becerileri ölçeği toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıkları göstermekte midir?
- 13) Ö retmen adaylarının problem çözme becerileri toplam ve alt boyut puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılıkları göstermekte midir?

1.3. Denenceler:

- 1) Ö retmen adaylarının açıklayıcı bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

- 2) Ö retmen adaylarının prosedürel bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 3) Ö retmen adaylarının durumsal bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 4) Ö retmen adaylarının planlama düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 5) Ö retmen adaylarının izleme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 6) Ö retmen adaylarının hata ayıklama düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 7) Ö retmen adaylarının de erlendirme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 8) Ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme becerisi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 9) Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyi toplam puanı ile problem çözme becerileri toplam puanı arasında anlamlı bir ili ki vardır.
- 10) Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyi toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklılı ma göstermemektedir.
- 11) Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyi toplam ve alt boyut puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılı ma göstermemektedir.
- 12) Ö retmen adaylarının problem çözme becerileri ölçe i toplam ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklılı ma göstermemektedir.
- 13) Ö retmen adaylarının problem çözme becerileri toplam ve alt boyut puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılı ma göstermektedir.

1.4. Varsayımlar

- 1- Ara tırmaya katılan ö retmen adaylarının ölçekleri cevaplar ken samimi oldukları, gerçek duygu ve dü üncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
- 2- Ara tırmaya alınan örnekle m, nitelik ve nicelik olarak ara tırma evrenini temsil etmektedir.
- 3- Kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilir dir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1- Ara tırmanın örnekleme Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıflarından tesadüfî olarak seçilen 205 erkek 197 bayan öğretmen adayları olmaktadır. Dolayısıyla bu ara tırmanın sonuçları bu gruba giren öğretmen adaylarıyla sınırlıdır
- 2- Ara tırmada ölçülen üstbili farkındalık düzeyleri ve problem çözme becerisi düzeyleri, kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerle ve bu ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bili : Bilmek mastarından türetilen bili kavramı “insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Cücelolu, 1997: 578).

Üstbili : Kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1985:104).

Problem çözme: Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilme için etkili seçenekleri oluşturmayı, birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir.

1.7. Ara tırmanın Amacı ve Önemi

Üstbili, son dönemlerde önemi artan bir kavramdır. Problem çözme becerileri ise hayatımızda sürekli karşımıza çıkan durumdur. Yapılan ara tırmalar üstbili konusunda uygulanan eğitim programları ve farkındalık eğitimlerinin okuma becerileri ve matematiksel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yine üstbililerin farkında olunması problem çözen kişiye; problemin tanımlanmasında, gerçek problemin ne olduğunu belirlemede ve çözüme nasıl ulaşılacağına anlamlandırmasında yardımcı olmaktadır.

İnsan doğası gereği en uygun eğitim dönemi temel eğitim dönemidir. Aile ve okul bu dönemde gelişim açısından kritik öneme sahiptir. Aynı zamanda önemli davranışların ve bilişsel gelişmelerin kazanıldığı dönemdir. Üstbilişsel beceriler ve problem çözme için uygun yaşantıları oluşturma, uygulama, model olma açısından

ö retmenin rolü bu dönemde çok önemlidir. Okullarda bu becerilerin etkin biçimde kazandırılması için öncelikli olarak ö retmenlerin bu yeterliklere sahip olması ve uygulaması gerekir. Dolayısıyla üniversite ö renimlerinde ö retmen adaylarının bu becerileri kazanması ve bu becerilerin ö retimi konusunda bilgi sahibi olması ileride gerekli olan bu becerinin kazanılması demektir. Bu nedenlerden ötürü ara tırmanın amacı akademik ve duygusal alanlarda etkili olan üstbili ler konusunda ö retmen adaylarında farkındalı ı sa lamaktır.

Alanda yapılmı ara tırmalar incelendi inde pekçok ara tırmacının problem çözme becerileri ve üstbili strateji kullanımı konusunda son yıllarda sayıları hızla artan biçimde çalı malar yaptıkları görülmektedir. Ancak, özellikle ya amdaki en kritik dönemde çocukların bili sel ve akademik geli imlerine etki eden, katkıda bulunan ö retmenlerin üstbili farkındalık düzeyleri ve problem çözme becerilerine ili kin yeterli sayıda çalı ma bulunmamaktadır. Var olan çalı malarında belli bir bran a özgü oldu u ve daha çok o bran la ilgili genellendi i göze çarpmaktadır. Ö retmen adaylarının bütününe ili kin bir ara tırma bulunmamaktadır. Yurtdı nda ve yurt içinde önceki yıllarda yapılan çalı maların ı ı nda, Türkiye’de de ara tırılmasına ihtiyaç oldu u dü ünülmektedir. Bu ara tırma neticesinde çıkacak sonuçlar üstbili ve problem çözme becerilerine yönelik farkındalı ı arttıracak ilkö retim ve ortaö retime yönelik e itim programlarının geli tirilmesine, ö retmen adaylarının bu yapıda yeti tirilmesine zemin hazırlayacaktır. Bu konuda yapılacak e itimlerle ö retmenler üstbili becerileri daha etkin kullanmaya ba layacak, ö rencilere aktaracak ve daha etkin problem çözme becerilerinde olumlu yönde artı olacaktır. Yine bu ara tırma sonucunda bireylerin üstbili farkındalık ve problem çözme yakla ımlarını etkileyebilecek ileti im becerileri ve dü ünme becerileri e itimi konusunda çalı malar yapılip duygusal anlamda da güçlü bireyler yeti tirilebilir.

K NC BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

Bu bölümde ara tırmaya katkı sa layaca ı destek olaca ı inancıyla ara tırmanın temelini olu turan kuramsal ara tırmalara ve konu ile ilgili geçmi yıllarda yurt içinde ve yurt dı ında yapılmı bazı ara tırma sonuçlarına yer verilmi tir.

2.1. Temel Kavramlar

Ara tırmanın temel kavramları; Bili sel yakla ımlar, üstbili dü ünceleri ve problem çözme becerileridir.

2.1.1. Bili kavramı ve Ba lıca Bili sel Kuramlar

Üstbili (metacognition) kavramının iyi anla ılması için öncelikle bili kavramının açıklanması gereklidir. Bilmek mastarından türetilen bili kavramı “insanın algılama, hatırlama ve dü ünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin tümü” olarak ifade edilmektedir (Cücelo lu, 1997: 578).

Liberman’a (1994) göre bili (cognition), pek çok farklı zihinsel yapı, Süreç ve i levin bir araya gelerek olu turdu u bir üst i lem mekanizmasına kar ılık gelmektedir. Bu üst yapı tıpkı kimyasal elementler arasındaki ili kilerde oldu u gibi, ö elerden olu makta ancak kendisini olu turan ö elerin özelliklerinden ayrı özellikler ta ımaktadır.

Bili lerle ilgili literatür incelendi inde kar ımıza iki tane ana kuram çıkmaktadır. Bunlardan ilki Albert Ellis tarafından ortaya atılan Akılcı Duygusal Davranı ı Kuram di eri ise Aaron Beck’in Bili sel-Davranı ı Kuramıdır. Üstbili lerin temelini olu turan bili lerle alakalı bili sel kuramlardan bahsedilmesi yararlı olacaktır.

Albert Ellis, Akılcı Duygusal Davranı ı Terapi Kuramını geli tirerek bili (dü ünce) kavramını davranı ı terapi kuramının içine sokmu tur. ADDT’nin temel varsayımı “duygulanımın esas olarak inançlarımızdan, de erlendirmelerimizden yorumlarımızdan ve ya am durumlarına tepkilerimizden kaynaklandı ıdır. ADDT insanların hem akılcı yada mantıklı hem de mantık dı ı, yada hatalı dü ünme potansiyeli ile do dukları varsayımına sahiptir”(Corey,2005:299). Bu temel dü ünce etrafında bili lere yönelik birçok terapi tekni i geli tirilmi tir. Temel nokta olarak insanın duygularının yanında dü üncelerinin de davranı larının belirleyicisi olabilece idir. Ellis

“kendi iç konularımızın bulunduğunu sürekli olarak kendi kendimizi de erlendirerek kendimize de er attığımızı ve kendi kendimizi etkilediğimizi belirtir” (Corey,2005: 99).

Ellis’den daha sonraları Aaron Beck, depresyonla ilgili araştırmalarının sonucunda bilişsel terapi (BT) (Cognitive Therapy, CT) olarak bilinen bir yaklaşım geliştirmiştir.

Beck, (2005) Olumsuz yanlılık kavramını ortaya atarak olumsuz yanlılığın depresyon nedeni olduğunu ve bilişsel bozukluklara yol açtığını ortaya koymuştur.

BT’nin temel anlayışı; Bir duygusal olayın veya rahatsızlığın nedenini anlamak için bireyin üzücü olaya veya düşünce faaliyetlerine yönelik bilişsel ifadelerinin üzerinde durulmasıdır. Bu düşüncelerin belirlenip işlevsel olanlarla yer değiştirilmesi sağlanacak ve duygusal tepkileri normale çekecektir. “Kendi düşünce ve hisselerini tahlil etme, bir şeyin iç yüzünü kavrama, gerçeği test etme ve öğrenme konuları temelde bilme ve kavrama hissi ile ilgili işlevler olduğu için zihinsel problemlerin bu yaklaşımı Bilişsel Kuram olarak ifade edilmektedir”(Beck,2005: 75-77).

İnsanın çevresindeki olayları birleştirme ve onlara uygun reaksiyon gösterme kapasitesi, psikolojik gelişimi sayesinde. Kişilerarası ilişkilerdeki sahteliğin yarattığı hayal kırıklığına karşı gösterdiğimiz uyum bizim psikolojik sağlığımızı koruyucu niteliktedir.

Böyle bir durum, Beck’e (2005) göre hayal gücümüzün etkin bir şekilde kullanma kabiliyetinin ve gerçeklik duygumuzun saldırılarından korunabilme kapasitesinin olgunlaşmasını gösteren bir kanıttır.

Beck’e (2005) göre Genel olarak baktığımızda aynı durumlara karşı aynı cevapları veremeyiz. Özel hassasiyetlerimiz ve tecrübelerimizin getirdiği aynı zamanda patlamaların olduğu hatalı yollarımız da vardır. Gösterilen bu tepkiler büyük oranda mantıksız olabilmektedir. Örneğin sınavda tahmininden çok düşük puan alan öğrenci suratını asar ve hatta tümüyle başarısız olduğuna hükmederek genellemeye girebilir. Zamanla bu genellemeleride bireyi düşük benlik saygısına düşmesine daha sonrasında da depresyona kadar götürmektedir.

Arız ve uygun olmayan bu tür duygusal cevaplar iç dünyamızda oluşan ve tecrübelerimize nüfuz eden olayların önemini artırmaktadır. İç dünyamızda iyi ve kötü düşüncelerin çarpışmasını yaratan iç dünyamız bu temsili oyunları rüyalarımızda ya da gündüz yaantımızda görürüz. Bu yaantı süreçleri, mantıklı

de erlendirmelerimizi silip süpürmekte, a ırı ve uygunsuz duygusal tepkilerde bulunmamıza neden olmaktadır. Nitekim bazı insanlar ya adıkları bu fantezi dünyasında öylesine kalırlar ki sonunda duygu ve davranı ları bu fantezilerin kontrolüne girerler gerçektende bu uygunsuz a ırı tepki bili sel yapıyı meydana getirecek belli bir noktadan sonrada muhtemelen nevrotik rahatsızlık olarak ortaya çıkacaktır. “Bireyin gerçek ya amındaki gerçek dı ı dü üncelerinin normal duygusal cevaplardan ayrı ması ile duygusal rahatsızlıklar olu maktadır” (Beck,2005: 77).

Sonuç olarak bili davranı lara ve duygulara yön veren genel bir kavramdır; bili terimi, zihinsel faaliyetler kapsamındaki farklı süreçlerin her birini ifade etmede kullanılabilir. Ancak üstbili , bili sel psikoloji kapsamında yapılan çalı maların büyük ço unlu unda, bir bili türü olan belle i içermektedir. Üstbili belle e ili kin olarak ele alınmakta; literatürdeki çalı malarda bellek-üstü i lemlerinde incelendi i görülmü tür.

2.1.2. Üstbili Kavramı ve Kavrama li kin Modeller

Üstbili kavramı ilk olarak Flavell tarafından kullanılmı tır. Flavell, üstbili i: “Bili sel fenomen hakkındaki bilgi ve bili ; ki inin kendi bili sel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bili sel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” olarak tanımlamı tır (Flavell; 1985:104).

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptı ı bir ara tırmada ilk kez üst bellek (metamemory) terimini kullanmı ve bu kavramı literatüre kazandırmı tır. 1979 yılında çalı malarını geli tiren Flavell, üstbili i (Metacognition) de içine alacak ekilde, kuramını yeniden olu turmu tur. Ona göre üstbili , ki inin kendi dü ünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Flavell,1979: 906-911).

Üstbili (Bili ötesi-Metacognition) kavramı, yine Flavell’e (1979) göre; Bili leri kontrol eden, düzene sokan ve de erlendiren üst düzey bili sel yapı, bilgi ve a amalardan olu an bir farkındalık sistemidir.

Cox’a (2005) göre ise; “Herhangi bir uyarana verdi imiz tepkinin do rulu u ve uygunlu u hakkındaki bilgimiz üstbili leri olu turur. Ba ka bir deyi le “ki inin ne bildi i hakkındaki bilgisi, ne dü ündü ü hakkındaki dü üncesi veya kendi bili sel süreci üzerine çevrilmi gözü” olarak tanımlanabilir” (Akt. Tosun ve Irak,2008: 68).

Reeve ve Brown’a (1985) göre üstbili , bireyin kendi bili sel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme becerisidir.

Sternberg'e (1988) göre, bireyin problem çözme becerisinde planlama, izleme ve değerlendirilmenin kullanıldığı ileri düzeyde bir yönetsel süreçtir.

Shanahan'a (1992) göre, bilişsel aktivitenin farkedilmesi ve kontrol edilmesidir.

Butterfield, Albertson ve Johnston'a (1995) göre ise, bilişsel etkileyen faktörlerin anlaşılması ve küçük modellerle birlikte bilişlerin izlenip kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Irak ve Bekçi'ye (2003) göre aslında zihin ve aynı şekilde beyin, bireyin bilgileri konusunda bir üst-bilişsel (metacognition) sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Zihnin (ve beynin) seri ve özellikle de paralel işleyişi biçimi de böyle bir üst sistemin varlığına işaret etmektedir.

Brown'a (1980) göre üstbiliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar.

Crick'e (2000) göre üstbiliş (metacognition) bilgi işleme sürecinin çatısında yer alan, gözetleyen ve yöneten bir üst sistemdir. Üstbiliş kişinin, kendi zihnindeki olay ve işlevlerin farkında olmasını, zihin olaylarını ve işlevlerini amaçlı yönlendirebilmesini içeren bir süreçtir. Bilişsel sistem, uyarıcıların sadece duyumsanıp, algılanmasını, öğrenilip belleğe yerleştirilerek gerektiğinde hatırlanmasını sağlayan bir sistemdedir.

Brown'a (1980) göre üstbilişin bilişten farkı, üstbilişte bilişin bilincinde olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilmesidir.

Wells'e (2000) göre Beck'in (1976) Bilişsel Kuramında, önceden edinilmiş olan uyum bozucu temaları aktive eden uyarılar/ya antılar karşısında ortaya çıkan bilişsel süreçler ve sonuçta bu bilişsel süreçlerin çalışmasına dair vurgu olsa da bu bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi ve üzerinde çalışılması için gerekli olan "üstbiliş" kavramını eksik kalmıştır. Oysa bilişsel faaliyetlerin çoğunun üstbilişsel etkenlere bağlıdır.

Genel anlamda araştırmalarda; üstbilişler bir eğitim faaliyeti veya bilişsel faaliyet durumundaki üstbilişler ile duygu durumuna yönelik üstbilişler olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Bu araştırmada, bir eğitim faaliyeti veya bilişsel faaliyet ile ilgili üstbiliş yaklaşımı kullanılmıştır.

Flavell'a (1976) göre üstbilişin üç unsuru bulunmaktadır

a) Biliş Bilgisi: Ne bildiğini bilme; üstbilişsel biliş.

b) Biliş Kontrolü: Düzenleme süreçlerini izleme ve kontrol edebilme – bilişsel kontrol etme. Kavramayı izleme.

c) nançlar ve Sezgiler.

A a ıda bu ana unsurlar açıklanmaya çalı ılmı tır:

1. Bili Bilgisi (Knowledge of Cognition): Tanner ve Jones'e (2000) göre bili bilgisi bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip oldu u bilgi ve inançlara, ne yapabilece inin farkında olmasıdır. Böyle bir öz-bilgi, önceki deneyimlerden de etkilenecek, bireyin davranı larında önemli düzeyde etkili olacaktır. Üstbili sel bili , bireyin yapabilecekleri ve yeterlilikleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Marge'e (2001) göre önceki deneyimler ve hatırlama stratejileri olu turup bunları kullanabilme, bireyin hayatında önemli yer tutar

Brown (1980), öğrenme hızı yava olan öğrencilerin bu yeterli e sahip olmadıklarını; özellikle hatırlama gerektiren testlerde başarısız olduklarını, önceki deneyimlerini organize ederek yeni durumlara uyarlayamadıklarını söylemektedir.

Bili bilgisi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve do ru olarak tanımlayabilmesini gerektirir. Bireyin problem çözmedeki başarısı, bilgilerini etkili kullanabilmesine bağlıdır. Eğer birey bildikleri hakkında iyi bir sezgiye sahip de ilse, problem çözmede başarılı bir birey olmayı zor bir işi olarak de erlendirilebilir. Probleme yaklaşım ve problemin nasıl çözülece inin anlaşılması, bireyin sahip oldu u bilgileri, hangi do rulukla de erlendirdi i ile ilgilidir. Ara tırmalar, çocukların hafıza kapasitelerinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Schoenfeld'a (1987) göre ileri ya larda bu konudaki farkındalık düzeyi daha tutarlı ve do ru hale gelir (Akt. Özsoy, 2008:717).

2. Bili in Düzenlenmesi (Regulation of Cognition, Self regulation): Bili kontrolü, üstbili süreçlerinde başarı çeken zihinsel bir faaliyet oldu u için üstbili alanında yapılan pek çok ara tırma, bili kontrolü üzerine e ilmi tir. Bili kontrolü öğrencilerin bilgiyi esnek bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Schoenfeld (1987), bili in kontrolünü sağlamak için aşağıdaki amaçlardan oluşan bir yönetim yaklaşımı tavsiye etmektedir.

- Problemi çözmeye başlamadan önce, problemi do ru anladı ndan emin olma, problemi anlayıp anlamadığını de erlendirme,
- Çözüm için strateji planlama,

- Çözüm esnasında yapılan işlemleri izleme ve bunların doğru olup olmadığını üzerinde düşünme, çözüm sürenini kontrol etme. Gerekli kaynakları belirleme veya hangi işlemlerin yapılacağına ve işlemlerin ne kadar süreceğine karar verme.
- Sonucun uygun olup olmadığını değerlendirme.

Kavramayı izleme (Comprehension monitoring): Wellman'a (1985) göre kavramayı izleme, bir bireyin herhangi bir durumda kendi zihninde gerçekleşen süreçleri görebilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir. Bireylerin zihinsel durumlarını ya da herhangi bir durumda zihinlerinde olup biteni izleyebilme yeteneği bulunmaktadır. Örneğin çocuklar bir şeyi bildiklerini ya da bilmediklerini; anladıklarını ya da anlamadıklarını fark edebilmektedirler. Diğer yandan ne zaman bir olayı zihinlerinde canlandırdıklarını ya da hayal kurduklarını ve ne zaman bunları yapmadıklarını bilebilmektedirler (Akt. Özsoy, 2008:717).

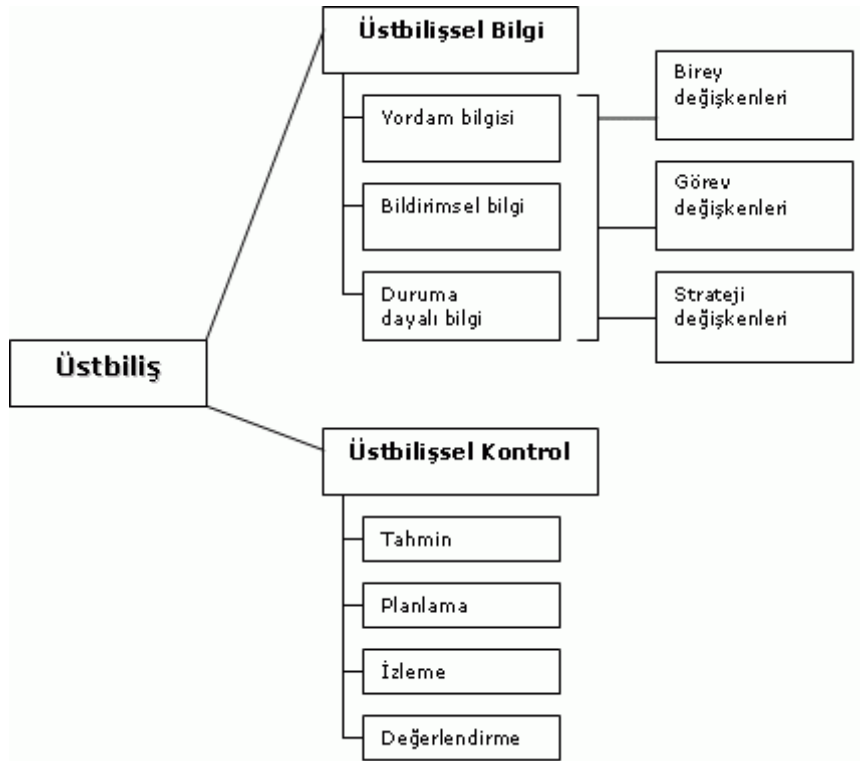
3. inançlar ve Sezgiler: Bilişsel bir faaliyet yaparken ya da bir problem çözerken, bireyin sahip olduğu tutumlar, davranışını etkiler. Schoenfeld'e (1987) göre öğrencilerin matematiksel altyapılarını; inançları, sezgileri, geçmiş deneyimleri ve dünyayı algılama ve yorumlama becerileri belirler. Örneğin bazı öğrencilerde, matematik derslerinin gerçek dünyadan farklı, formüllerden ve işlemlerden ibaret olduğu yönünde bir inanç ağır basmakta pratikte uygulama alanı olmadığı düşünülmektedir. Bu tarz inançlar ya da tam tersi olumlu yaklaşımlar, davranışı üzerinde etkili olacaktır (Akt. Özsoy, 2008:717)

Üstbiliş kavramı, Flavell (1979) tarafından; girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, hafızada bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin bilincinde olma olarak açıklanmıştır. Anlatılabilecek üzere depolanmış verilerin farkedilmesi ve kullanılmasına yönelik açıklama yapılmıştır.

Bu açıklamalarından sonra Flavell (1979), Üstbiliş ve biliş kontrolünü dörtlü bir açıklama yaparak modellemiştir. Bunlar: Üstbilişsel bilgi, Üstbilişsel tecrübe, amaçlar/görevler ve işlemler/stratejiler. Alanyazını incelendiğinde, bu konuda değişik modeller de görülmüştür.

Bu konuda model oluşturan araştırmacılardan birisi de Brown'dur. Brown'a (1978; 1987) göre üst bilişin biliş bilgisi (Knowledge of cognition) ve bilişin düzenlenmesi (Regulation Of Cognition) olmak üzere iki temel özelliği bulunmaktadır. Farklı başlıklar altında isimlendirilmiş olsa da genel olarak üst bilişin; kişinin kendi bilişsel süreçleri ve

duygu durumuna ilişkin bilgisi ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve duygu durumunu izlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluşmaktadır. Modern çalışmalarda üst bilişin iki temel başlıkta ele alındığı görülmüştür: Üstbilişsel bilgi ve Üstbilişsel kontrol/düzenleme. Üstbilişin bu iki temel kolu ve alt dalları, (Flavell,1979:906-911) ve Brown'un (1980) yapılandırmaları esas alınarak ekil 2.1.de gösterilmiştir (Akt. Özsoy, 2008:717)



ekil 2.1. Üstbilişin iki temel kolu ve dalları (Özsoy, 2008:717)

2.1.2.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgiyi (Metacognitive Knowledge); yordam bilgisi (prosedürel), bildirimsel bilgi ve her ikisi (duruma dayalı bilgi) olmak üzere üçe ayırırız. Üstbilişsel bilginin bu üçe ayrılması, Flavell'a (1979;Akt. Özsoy, 2008:717) göre açıklanmaya çalışılmaktadır.

a) Yordam Bilgisi (Procedural Knowledge): Flavell'a (1979) göre "Bir kişinin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını, nasıl yapılacağını bilmektir. Bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Ancak

unutulmamalıdır ki yordam bilgisi bir i i yapmayı de il, sadece i in nasıl yapılaca ını bilmeyi ifade eder” (Akt. Özsoy 2008:717).

b) Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge): Flavell’a (1979) göre bildirimsel bilgi ise “bireyin söz konusu i i ya da görevi kendisinin yapıp yapamayaca ını bilmesini ifade eder. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip oldu u yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Örne in bir matematik problemini çözmek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayaca ını; bir üçgenin alanını hesaplayıp hesaplayamayaca ını bilmek” (Akt. Özsoy 2008:717).

c) Duruma Dayalı Bilgi (Both Declarative And Procedural Knowledge; Conditional Knowledge): Flavell’a (1979) göre bireyin kar ıla tı ı bir durumda hangi bilgiyi i levsel olarak kullanabilece ini bilmesini; di er bir deyi le hangi durumda ne yapaca ını bilmesini gerektirir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma ba lı bilgide bireyin, bir i in hem nasıl yapılaca ını, hem kendisinin yapıp yapamayaca ını hem de hangi durumda ne yapaca ını bilmesi gerekir. üstbili sel bilginin bu düzeyi Flavell (1979) tarafından “yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin ikisinin birden bulundu u (Both Declarative and Procedural Knowledge) bir düzey olarak adlandırılmı tır” (Akt. Özsoy 2008:717).

Ancak Brown’ın (1987), Flavell’in modellemesine eklemeye bulunarak bu a ama için, duruma ba lı bilgi kavramını kullandı ı görülmektedir. Brown tarafından ngilizce “Conditional Knowledge” olarak ifade edilen bu yetenek, “Türkçede zamana-duruma ba lı/dayalı bilgi anlamında duruma dayalı bilgi ya da durum bilgisi olarak adlandırılabilir”. (Özsoy 2008:717).

Di er yandan Flavell (1979), bu yapıyı daha detaylı açıklayabilmek için üstbili sel bilgiyi etkileyen bazı de i kenler de belirlemi tir. Bunlar: “Birey de i kenleri, görev de i kenleri ve strateji de i kenleri şeklinde sınıflandırılmı tır. Kendi içlerinde de alt kategorilere ayrılan bu yapı, a a ıda ayrıntılı biçimde açıklanmı tır” (Akt. Özsoy 2008:717).

a) Birey De i kenleri (Person Variables): Bireyin, insanların birer bilgi i lemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yetene i anlamına gelir. Bireyler, birer “bili sel organizma” olarak kabul edilir. Bu kategorinin altında Flavell, üç alt a ama listelemi tir: “Birey içi (Within Person), bireyler arası (Between Person) ve bili sel genellemeler” (Özsoy 2008:717).

Birey içi: Ki ilerin kendileri ile ilgili sahip oldukları bilgiyi tanımlar. Örne in, bir ki i hatırlama açısından kendisinin ba kalarından daha yetenekli oldu unu hissedebilir.

Bireyler arası: “Ki inin ba kalarının becerileri hakkında sahip oldu u bilgiyi tanımlar. Örne in bir ö renci sınıftaki bir arkada ının di er ö rencilere nazaran matemati e daha meyilli oldu unu dü ünebilir” (Özsoy 2008:717).

Bili sel genellemeler: “Bili sel genellemeler (ya da evrenseller) alt kategorisi, bütün insanların sahip oldu u bili sel özellikler hakkındaki bilgidir. Bili sel genellemeler de i kenine örnek olarak, bir bireyin bütün bireylerin sahip oldu u kısa süreli belle in sınırlı oldu unu anlaması veya normal bir insanın bili sel kapasitesinin sınırlarını kestirebilmesi verilebilir” (Özsoy 2008:718).

b) Görev De i kenleri (Task Variables): Bireyin, kar ıla tı ı durumun do al yapısı yada gerçekli i ve belirli bir i in (görevin) gerektirdikleri hakkında sahip oldu u bilgiyi göstermektedir. Kar ıla ılan durumun gerçekli i; bilginin niteli i, niceli i ve ki inin bir bilgiyi i leme yeterlili i hakkında sahip oldu u bilgiyi ifade eder. “Uzun ve karma ık cümleleri hatırlamanın zor oldu unu bilmek, buna örnek verilebilir. Di er taraftan görev de i kenleri, belirli bir i in zorlu u ya da gerektirdikleri hakkında bilgi sahibi olmayı da içerir. Bunun anlamı, bireyin her farklı görevin farklı zihinsel i lemler gerektirebilece inin farkında olmasıdır” (Özsoy 2008:719).

c) Strateji De i kenleri (Strategy Variables): Bireyin, bir sorunu çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabilece i stratejiler veya teknikler hakkındaki bilgisidir. Bu de i ken örne in bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan ya da ba vurulan tekniklerde gözlenebilir: Bir ki i genellikle numarayı yazar, daha sonra tekrarlar veya numarayı hatırlaması daha kolay gruplara böler. Brown (1987) ise üstbili sel bilgiyi, bireyin ki isel farkındalı ı üzerine yapılandırmı tır. Brown’a (1987) göre bildirimsel bilgi, “ne biliyorum”, yordam bilgisi; “nasıl biliyorum”, durum bilgisi “neden ve ne zaman biliyorum” sorularıyla belirlenebilir. Özetle üstbili sel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip oldu u bilgi ve inançlara, ne yapabilece inin farkında olmasını ifade etmektedir.

Özsoy’a (2008) göre üstbili sel bilgi, bireyin kendi bili sel yetenekleri (örne in belle inin kötü oldu unu söyleyebilmesi); bili sel stratejileri (örne in telefon numaralarını daha kolay hatırlamak için kendince yöntemler geli tirmesi) ve hangi

durumda ne yapacağını bilme (örneğin sınıflandırılmış bilgilerin daha kolay hatırlanabileceğini bilmesi) gibi bilgilere sahip olmasıdır. Böyle bir ön bilgi, önceki deneyimlerden de etkilenerek, bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahip olacaktır. Ancak Üstbiliş, bireyin yukarıda açıklanan bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği ise, üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır.

2.1.2.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol (Metacognitive Kontrol), üstbilişsel süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur. Üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. “Bu nedenle üstbiliş alanında yapılan pek çok araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü bilişsel düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, öğrencilerin bilgiyi etkin ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar” (Özsoy 2008:719). Literatür, dört üstbilişsel becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995; Akt. Çakıroğlu, 2007).

Bunlar:

- Tahmin (Prediction),
- Planlama (Planning),
- İzleme (Monitoring),
- Değerlendirme (Evaluation).

Gourgey, (1998; Akt. Çakıroğlu, 2007:22). Birey yeni bir problemle karşı karşıya kaldığında, yukarıda sözü edilen üstbilişsel stratejileri, başarılı bir sonuca ulaşmada verimlilikte önemli rol oynar. Bu stratejiler yoluyla “birey başarılı olup olmayacağını değerlendirir, görevi hangi adımlarla tamamlayacağını karar verir, işlemlerinin nasıl ilerlediğine dikkat eder ve o sırada edindiği tecrübeleri sonraki işlemlere transfer eder”

Lucangeli ve Cornoldi, (1997:121-139) Üstbilişsel kontrol becerilerinden birisi olan tahminin bireyin öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağını ve sonuçları hakkında düşünmeye yönlendirdiğini söylemişlerdir. Ayrıca bireyler karşılaştıkları durumun zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlerine bağlı olarak beklentilerini düzenleyebilirler. Belirli bir işlemin önce yapılan ve tetiklenen tahminlerin bilişsel etkilediğini belirtmektedir. “Tahmin etme becerisi bireylere karşılaştıkları görevlerin ya da durumların zorluklarını önceden görebilmelerini

sa larken bununla birlikte görevin zor ya da kolay olmasına göre o görev üzerinde çalı ma biçimlerini (hızlı ya da yava) ayarlama imkânı da verir” (Desoete ve Roeyers, 2002:123-139).

Brown’a (1987) göre deneyimler ve öğrenilenler üstbili sel kontrolün gelişimine ve üstbili stratejilerinin kullanımına katkı sağlar, üstbili stratejileri, bireyin bili sel etkinlikleri kullandığı ardıcıl süreçlerdir. Bu süreçler öğrenme faaliyetini düzenleme ve denetlemeye yardımcı olurken bili sel etkinlikleri planlamayı ve izlemeyi de kapsar. Aynı zamanda bili sel etkinliklerin kazanımlarını kontrol etmeyi de beraberinde getirir. Bu konuda, Ncrel (1995) paragraf konusunu çalı an bir öğrenciden örnek verir. Paragraf metnini okuduktan sonra öğrenci paragrafta anlatılanı kendisine sorabilir. Burada öğrencinin bili sel hedefi, metni kavrayıp soruyu çözmektir. Öğrenci kendine sordu anda, cevap veremezse veya okudu u metni anlamadıysa, hedefi noktasında strateji geli tirmek zorunda kalacaktır. Bu durumda “metne geri dönüp tekrar okumaya karar verebilir. İkinci kez okudu anda sorularına cevap verebiliyorsa, kendine sorma stratejisini kullanarak hedefine ulaşabilecektir” (Ncrel, 1995;Akt; Özsoy 2008:718). Ayrıca bu süreç boyunca öğrenci kendine şu soruları sorabilir

1. Planlarken:“Bu konuda hangi bilgi bana yardımcı olabilir?”, “ İlk olarak ne yapmalıyım?”, “Bunu neden okuyorum?”
2. Uygularken:“Do ru ilerliyorum muyum?”, “Bundan sonra ne yapmalıyım?”, “Neyi de i tirmeliyim?”
3. De erlendirirken:“Her şeyi do ru yaptım mı?”, “Bu yaptım isten ne öğrendim?”

2.1.2.3. Üstbili in Olu umu ve Geli imi

Çocuklarda üstbili vardır ve bili sel gelişimle paralel bir gelişim seyri izler. “Çocuklarda üstbili ya la birlikte gelişir ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki ya a ba lı gelişimle ilgilidir” (Çakıroğlu, 2007a: 21-27). Ancak Suba ı (1999) üstbili becerilerinin kazanılmasında öğrenimin etkisinin, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Bazı ara tırmacılar üstbili in çocuklarda var olduğunu belirtmişlerdir (Kontos,1983; Mevarech, 1995). Bazı ara tırmacılar da “çocuklarda üstbili öğreniminin etkisi araştırılırken bili sel gelişim düzeyinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamışlardır” (Cohen, 1981; Nichol ve diğ.,1982;Akt; Özsoy 2008:718).

Piaget (1976), bilişsel gelişim evrelerini açıklarken, 7-12 yaş arasında somut işlemler; 12 yaş ve sonrasında ise, soyut işlemler evresi olarak belirtmiştir. Piaget'e (1976) göre somut işlemler evresinde çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken; soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı varsayımlar kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Bu evrede yaşı ilerledikçe aldığı eğitimde etkisiyle analiz ve sentez yapabilme becerisine sahip olabilmektedir.

Aydın'a (2001) göre bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistemi, bir yetkinin kadar gelişimindedir. İlköğretim 5. sınıfın 11-12 yaşlara denk gelmesinden ve çocukların bu yaşlarda yukarıda belirtilen bilişsel gelişim düzeylerine ulaşmaları beklenenden dolayı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da dikkate alınarak, üstbiliş stratejilerinin öğretimine ilköğretim 4. sınıfın sonu ve 5. sınıftan itibaren ağırlık verilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Diğer yandan yapılan pek çok araştırmada, okul öncesinden başlamak üzere çocuklarda üstbiliş yeteneklerinin gözlemlendiği ve geliştirilebildiği ortaya çıkarılmıştır (Mevarech, 1995: 155-168).

Ataman'a (2004) göre bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Başka bir deyişle bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistemi, bir yetkinin kadar gelişimindedir.

Senemoglu'na (2005) göre üstbiliş stratejilerinin kullanımı genel olarak üç dönemde incelenebilir.

Bu dönemlerden birincisi, 0-5 yaş kapsayan, üstbiliş stratejilerinin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır.

Yaklaşık olarak 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir fakat oluşturulmaz.

Üçüncü aşamaya ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde ulaşmaya başlarlar. Bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir.

Swartz ve Perkins (1989) üstbilişsel düşünme gelişimini dört düzeye ayırmıştır:

1. Sessiz kullanım: Birey verdiği kararları söyleyebilir, bunu düşünmeden yapar.
2. Farkında olarak kullanım: Birey bilinçli olarak ne düşündüğüne dönebilir, nedenini sorgulayabilir çıkarımda bulunabilir.

3. Stratejik kullanım: Birey dü üncelerini daha etkili hâle getirmek için bilinçli olarak seçti i özel stratejiler kullanabilir.

4. Yansıtıcı kullanım: Daha önceki deneyimleriyle ili kiler kurar; sürecin ba nda, sonunda veya ortasında dü üncelerinin do rulu unu sorgulayabilir.

Üstbili in geli imi incelenirken üzerinde durulması gereken nokta, çocukların dü ünme, unutma, hatırlama gibi önemli zihinsel faaliyetleri hangi ya lardan itibaren bilmeye ba ladıklarıdır. Johnson ve Wellman'a (1980) göre bildirimsel bilginin geli imi için temel ko ul, yukarıda sayılan dü ünme, unutma, hatırlama, zihinsel faaliyetlerin fark edilmesidir. Zihinsel beceriler, zihinsel durumlara dört ya tan itibaren do ru bir ekilde uygulanabilmektedir. Di er yandan ya ilerledikçe bu fiillerin kullanımındaki do rulu un da do ru orantılı olarak arttı ı belirtilmektedir

Çocukların üstbili düzeylerini incelemek amacıyla yapılan ilk ara tırmalardan biri, Kreutzer, Leonard ve Flavell, (1975) tarafından yapılmı tır. Bu ara tırmada; okul öncesi ile birinci, üçüncü ve besinci sınıf düzeyindeki örgencilere ki i, görev ve strateji de i kenleri ile ilgili sorular sorulmu tur. Örne in çocuklara herhangi bir eyi unutup unutmadıkları; bir hikâyenin ana hatlarını hatırlamanın, o hikâyeyi kelimesi kelimesine hatırlamaktan daha kolay olup olmadı ı ve zıt kelime çiftlerini hatırlamanın, birbirleriyle ili kisiz kelime çiftlerini hatırlamaktan daha kolay olup olmadı ı gibi sorular yöneltimi tir. Bunların yanında örgencilerin hatırlama stratejileri hakkındaki bilgileri de, örne in okulda kaybettikleri ceketlerini bulmak için neler yapabilecekleri gibi sorularla test edilmi tir. Bu çalı ma sonunda elde edilen de erlendirmeler, birçok de i kende geli menin, ya ile ilgili oldu unu göstermi tir. Örne in altı ya ndaki çocukların %70'i zıt kelime çiftlerin hatırlamanın ilgisiz kelime çiftlerini hatırlamaktan daha kolay oldu unu fark etmezken, 11 ya ve sonrasındaki çocukların %100'ü zıt kelime çiftlerini hatırlamanın daha kolay oldu unu belirtmi lerdir. Bu ara tırmada örgencilere yöneltilen soruların pek ço u için benzer oranlar gözlenmi tir. Birey de i kenleri konusunda ise sadece büyük çocuklar (10 ya ve sonrası) bellek becerilerinin ki iden ki iye ve durumdan duruma de i ebilece ini fark etmi lerdir. Ayrıca okul öncesi ça daki çocukların ço u, bazı eyleri (telefon numaraları gibi) hatırlamak için yardımcı stratejiler kullanmanın daha yararlı oldu unu belirtmi lerdir (Akt; Özsoy 2008:718).

Schneider ve Lockl (2002)'e göre bu çalı ma sonuçları, küçük ya taki çocukların bellek hakkında temel bilgilere farkedemeselerde sahip olduklarını göstermektedir.

Ancak bu konudaki gelişimin ya da birlikte ilerlediği, daha karmaşık bilgilerin ancak ilerleyen yaşlarda ortaya çıktığına da dikkat edilmelidir. Çocukların okula başlamasıyla birlikte üstbiliş becerilerindeki gelişim de hızlanır. Bu çalışmada göstermektedir ki, bu becerilerin 5-7 yaş arası çocuklarda var olduğunu ve ilköğretim boyunca hızla artmaktadır.

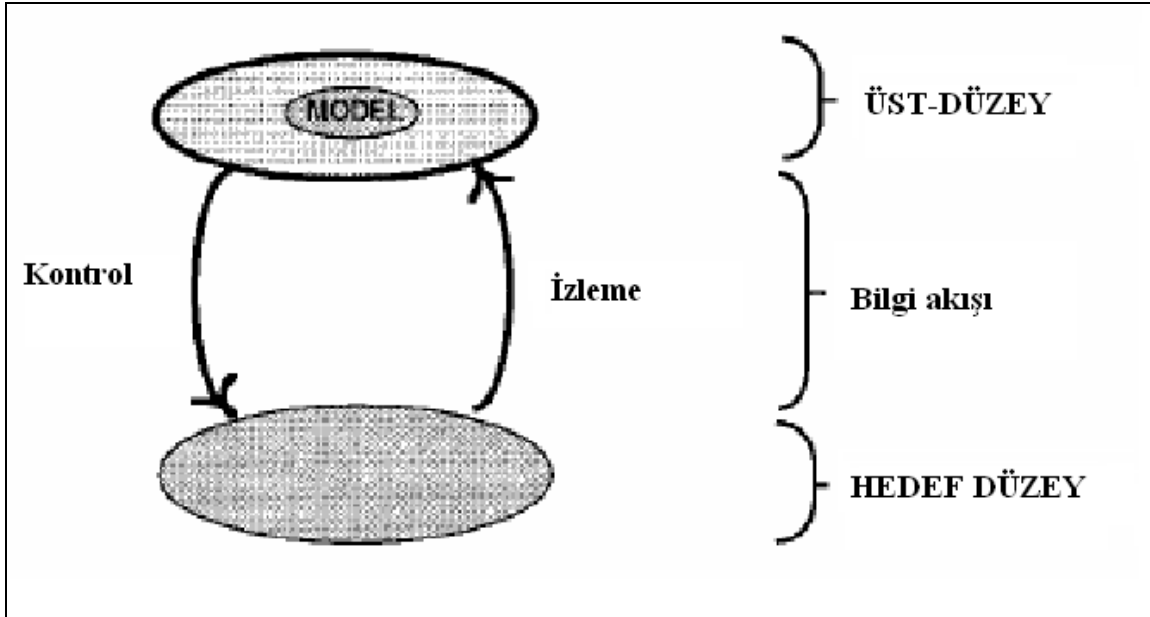
Üstbiliş yetenekleri, 5-7 yaşlarından itibaren belirmeye çıkmaya başlar ve okul yılları süresince etkin bir şekilde gelişir. “Üstbiliş yeteneklerinde bireyler arası farklılıklar, biyolojik ve sosyal çevre farklılığı nedeniyle oluşmaktadır. Ancak, üstbiliş becerilerinin kazanılmasında öğretimin etkisi, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğunu ifade edilmektedir” (Gage ve Berliner, 1988; Akt: Suba, 1999: 27-39).

Mevarech, (1995) Çocukların üstbiliş becerileri üzerinde yaptığı çalışmalardan hareketle çocuklarda bu becerilerin var olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar üstbiliş in çocuklarda var olduğunu belirtirken; bazı araştırmacılar, “çocuklarda üstbiliş öğretiminin etkisi araştırılırken yaşantının yanında bilişsel gelişim düzeyinin de göz önüne alınması gerektiğini belirtmiştir” (Nichols ve diğ., 1982: 205-215).

2.1.2.4. Üstbilişler ve Psikopatolojiler

Üstbiliş kavramı felsefe (Nelson ve Rey 2000), gelişim psikolojisi, nöropsikoloji ve bellek performansı (Metcalf ve Shimamura 1994; Akt. Wells 2000), deneysel psikoloji (Sun 2006), yaşlanma (Mecacci ve Righi 2006), eğitim (Coutinho, 2008, Ehrlinger, 2008) gibi alanların yanı sıra son dönemlerde klinik psikolojinin de ilgi alanına girmektedir (Wells 2000:129). Ayrıca üstbiliş kavramının gelişimiyle birlikte “üst-endişe” (Meta-Worry), “üst-bellek” (Meta-Memory) gibi kavramlar üzerinde de çalışılmaktadır. Bu kısımda ise ayrıntılı olarak duygu durumu ve psikolojik problemler açısından üstbilişler değerlendirilecektir.

Klinik psikolojide üstbilişlere dair birbiriyle ilişkili iki düzeyli bir yapı önerilmektedir. Bu yapıya göre; üstbiliş “üst-düzyen” ve “hedef düzey” ile ikisi arasındaki bilgi akışı değerlendirilir. Üst-düzyen, hedef düzeydeki işlemleri izler ve üzerinde denetim olur. Bilgilerin yer aldığı hedef düzeyden üst-düzyene veri akışı söz konusudur. Buna üstbilişsel izleme (meta-cognitive monitoring) adı verilmektedir. Bu süreci takiben, üst-düzyenden hedef düzyene bir veri akışı olur; bu bilgi akışı daha çok bir “komut” akışına benzer çünkü bilişleri kontrol etmeye yönelik bir bilgi akışıdır. Nitekim bu sürece de üstbilişsel kontrol (Meta-Cognitive Control) adı verilir (Nelson ve Narens 1990; Akt. Wells ve Purdon 1999: 71-72).

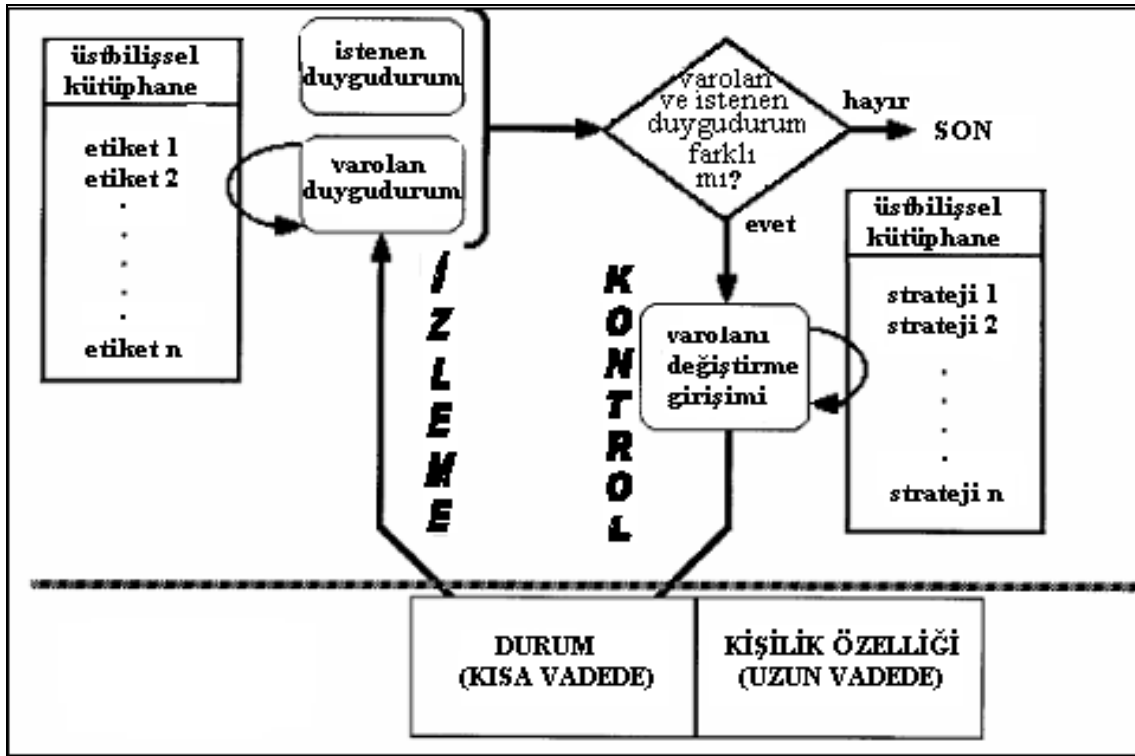


ekil 2.2. Nelson ve Narens'in üstbili modeli (Nelson ve Narens,1999:74;Akt. Caner, 2008:4).

Üst-düzeyin yürüttü ü kontrol sayesinde hedef-düzey faaliyetini ba latır, sürdürür, sonlandırır ve günceller. “Üstbili sel izleme sürecinde; ö renileni ve dü ünüleni bilme hissi, bununla ilgili olarak hissedileni belirleme, hatırlanan bilgiden emin olma gibi i levler yerine getirilirken; Üstbili sel kontrol sürecinde bili sel i leyi ve strateji seçimi, çalı ma zamanını belirleme, sürdürme ve sonlandırma gibi i levler yerine getirilir” (Cox, 2005:104-141).

Kontrol ve izleme süreci kar ılıklı telefon görü mesine benzetilmektedir; izleme; telefonda kar ı tarafı dinlemeye, kontrol de konu maya benzetilmi tir (Nelson TO, Stuart RB, Howard C, Crowley M.,1999:73-79).

Nelson ve ark. (1999), bu modeli geli tirerek “otomatik i leyi mekanizması” (Servomechanism) önermi lerdir (Nelson ve ark.1999:73-79).



ekil 2.3. Otomatik i leyi mekanizması (Nelson ve ark. 1999:75; Akt. Caner, 2008:5)

Bu mekanizmaya göre; kişiler, “üstbilişsel kütüphanelerinden” (Metacognitive Library) aldıkları etikete göre belirledikleri, o anda sahip olduklarını (üstbilişsel izleme yoluyla) dü ündükleri duygu durum (Current Emotional State) ile istenen duygu durum (Desired Emotional State) arasında bir karşılaştırma yaparlar. Eğer bu iki düzey arasında bir çelişki varsa; üstbilişsel kontrol devreye girmektedir. Buna göre de, yine üstbilişsel kütüphaneden seçilecek bir strateji ile istenen duruma gelene kadar üstbilişsel kontrol sürdürülür. Eğer bu süreçte içinde duygunun etiketlenmesi ve/veya strateji seçiminde uyum bozucu bir örüntü oluşmaya başladığında psikopatoloji için üstbilişsel bir zemin oluşumu olacaktır. Üstbilişsel izleme kavramına benzer olarak “üstbilişsel bilgi” (Metacognitive Knowledge) ve üstbilişsel kontrol kavramına benzer olarak da üstbilişsel düzenleme (Metacognitive Regulation) kavramı önerilmiştir. Aynı şekilde hedef düzey kavramına benzer olarak refleksif, otomatik, bilinçli olmayan “alt düzey” (Lower Level) ve üstbilişsel kontrol sürecini yürüten “online” düzey kavramı, ayrıca üstbilişsel bilgiye dayanarak elde edilen üstbilişsel inançların oluştuğu genel bir “kendilik bilgisi” (Self-Knowledge) kavramı önerilmiştir (Caner, 2008: 5-8)

Üstbilişsel ruhsal bozuklukların oluşumu ve sürdürülmesinde önemli bir faktör olduğuna dair modellerden birisi de Wells ve Matthews (1994)’in “Kendini Düzenleyici Yürütücülevler” (Self-Regulatory Executive Function Model -S-REF-) modelidir.

S-REF, kiinin oldu u ve olmak istedi i düzeyler arasındaki çeli ki yi azaltmaya yönelik olarak i leyen bir sistemdir. Bu sistemde kendilik bilgisi, dı uyarıcıların ki i için de eri, o anki fiziksel durumu ve bili ler bütün olarak incelenir. “Sistemde ki ilerin, ruminasyon gibi saplantılı dü ünme, tehlikelere yönelik seçici dikkatleri, dü ünceleri bastırmaya çalı ma ve dü üncelerden kaçınma gibi üstbili sel kontrol stratejileri kullanmaları, ba a çıkma becerisi üretememeleri ve olumsuz kendilik algısının tekrarlanması psikolojik bozuklukları ortaya çıkarıcı, bozuklu u sürdürücü bir rol oynamaktadır” (Wells ve Cartwright-Hatton,2004; Akt. Tosun ve Irak 2008:67).

Bu sistemde meydana gelebilecek bozulmanın, do al olarak pek çok ruhsal bozuklu un geli mesi ve sürmesinde önemli bir faktör olaca ı ifade edilmektedir.

Bu yaklaımı kabul eden ara tırmacılara göre, psikolojik bozukluklardaki bazı i levsel olmayan dü ünce ve ba a çıkma tarzlarına üstbili sel bir takım inançlar neden olmaktadır. Bu dü üncede, ki iler olayları de erlendirmelerini etkileyen dü ünceleri (i levsel olmayan bili leri) hakkında bir takım olumlu ve olumsuz inançlara (üstbili lere) sahiptirler. Bu tarzdaki üstbili ler ki inin uyuma yönelik olmayan tepki tarzları geli tirmelerine yol açmaktadır.

Örne in, Tosun ve Irak (2008) yaptıkları ara tırmada obsesif - kompülsif bozuklu u olan bireylerin bazı girici tarzdaki dü üncelerinin önemi ve etkilerine yönelik olumsuz de erlendirme içeren inançlara sahip olduklarını belirlemi lerdir. Örne in, “olumsuzluklara kar ı hazır olmak için daima endi e içinde olmalıyım” ya da “çocu uma zarar verece im diye dü ünüyorsam, bu onlara zarar verece imi gösterir” gibi. Sonuç olarak uygun olmayan üstbili ler ki iyi bir takım “nötrle tirici ve kontrol edici (checking) ritüeller sergilemeye yöneltir. Böylelikle tehdit hakkındaki de erlendirmelerinin kalıcı hale gelmesine ve belleklerine olan güvenlerinin azalmasına yol açarlar” (Wells, Cartwright ve Hatton, 2004; Akt. Tosun ve Irak 2008:67).

Üstbili lerin psikolojik bozukluklarla ili kisi incelenirken ki ilerin bili lerine dair olumlu ve olumsuz üstbili sel inançları ve bunlara dair be boyut ele alınmı tır. Bu be boyut Wells ve arkadaşlarına göre açıklanmaya çalı ılmı tır (Wells, Cartwright ve Hatton,2004;Akt. Tosun ve Irak 2008:67).

Bu be boyuttan birincisi; bili lere dair “endi elenmek gelecekte problemlerden kaçınmama yardım eder”, “yi çalı abilmek için endi elenmem gereklidir” gibi dü üncelerin olu turdu u pozitif inançlar boyutudur. Bu boyut, ki inin bili lerini

problem çözme yöntemi olarak görmesi, normal veya “iyi” olarak değerlendirilmesiyle ilgilidir.

İkinci boyut, kontrol edilemezlik ve tehlike boyutudur; “Dü üncelerimi kontrol etmeyi zor buluyorum”, “Endi elenmeye ba layınca durduramıyorum” ve “Benim için endi elenmek tehlikelidir” gibi üstbili sel inançlardan meydana gelir. Bu boyuta göre kişiler kendi dü üncelerinin tehlikeli olduğunu ve kontrol edilmesi gerektiğini görüyorlardır. Ancak kontrol etme konusunda da sürekli bir kaygı içerisindeydirler.

Üçüncü boyut; bili sel güven boyutudur; “Kötü bir hafızam vardır”, “Belli bir şeyi uzun süre aklımda tutmakta zorlanıyorum” gibi üstbili sel inançlardan oluşur. Aynı zamanda bireyler bellekleri konusunda yetersizlik dü üncesine sahiptirler.

Dördüncü boyut; batıl inanç ve kişisel sorumluluk/kontrol ihtiyacı boyutudur. Kişinin bazı dü üncelere sahip olmasından dolayı ortaya çıkabilecek sonuçlardan korkması ve bunların sorumluluğunu a ır ı derecede üstlenmesi ile ilgilidir; “Endi eli dü üncelerimi kontrol etmezsem ve bu gerçekle irse bu benim hatamdır”, “Belli dü üncelere sahip de ilsem cezalandırılırım” gibi üstbili sel inançları içerir.

Beşinci boyut ise; kişinin kendi dü üncelerini izlemesi ve dü ünce sürecine odaklanmasına dair olan bili sel farkındalık boyutudur. Bu boyut da “Dü üncelerim hakkında çok düşünürüm”, “Dü üncelerimi sürekli gözden geçiririm” gibi görüşleri içerir. Kişinin dü ündü ü eyleri düşünmesi ve gözden geçirmesi faaliyetlerini içerir. Kişinin bunların farkında olmasını gerektirir.

Beşinci boyutu ölçmek üzere Wells ve Cartwright-Hatton (2004) tarafından geliştirilen, “üstbili Ölçeği (Metacognitions Questionnaire; MCQ) üstbili lerle ilgili çalışmalarda en çok kullanılan üç ölçekten biridir” (Tosun ve Irak,2008:67-80). Diğer iki ölçek ise; Dü ünce Kontrol Ölçeği (Thought Control Questionnaire, TCQ) ve Kaygı Verici Dü ünceler Ölçeğidir (The Anxious Thoughts Inventory, Ant). “Üstbili ölçeği, daha çok üstbili lerin psikopatolojilerle ilişkisinin araştırılmasında ve S-REF modelinin incelenmesinde yararlanılan bir ölçektir” (Tosun ve Irak,2008:67-80).

2.1.2.5.Üstbili in Ö retimi

İmrek ve Karadeniz (2004)’e göre öğrenmeyi bili sel açıdan inceleyen kuramlardan birisi olan bilgiyi işleme kuramı, insanın öğrenme sürecini bir bilgisayarın işleyişine benzetmektedir. Bu yaklaşıma göre insan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, kendine göre yorumlar, depolar, gerektiğinde geri getirir ve

tepkiler üretir. Anlatılan tüm bu süreç bilgisayarlarda yazılımlar, insanlarda ise üstbili tarafından denetlenmektedir. Böylece bilgiyi i leme; bilginin alınması, kodlanması, saklanması ve ihtiyaç duydu nda kullanılması ve düzenlenmesi süreçlerini içerir.

Loper'a (1982) göre bili sel ö retim, durumlara özel stratejilerin kazandırılmasına a rlık verirken; üstbili ö retimi kullanılarak verilen e itim bu süreci izleme ve kontrol edebilme becerilerinin ö retimi üzerine odaklanır.

Berliner'e (1988) göre bilgiyi i leme kuramının birinci adımı, bireyin duyu organları yolu ile çevreden gelen uyarıcıları alması ile ba lar. Duyusal kayıta gelen uyarıcıların ço u atılır ve bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak algılanır ve tanınır. Duyular dikkat ve algı süreçleri aracılı ı ile kısa süreli belle e geçirilir. Daha sonra bilgi bazı süreçlerin yardımı ile uzun süreli belle e geçer. Gerek duyuldu nda ise uzun süreli bellekte aranır ve geri ça ırılır. Bu sistemin son ve esas elemanı ise tüm süreci yöneten ve sisteme yol gösteren üstbili becerileridir (Akt. Özsoy,2008:717).

Ülgen'e (1997) göre bili sel süreçlerin yönetiminde böylesine önemli bir rol üstlenen üstbili in e itimi ve ö retimi, bireyin kendi bili sel süreçlerinin nasıl i ledi ini anladı nda; bu süreçleri denetleyebilece i, kontrol edebilece i ve daha nitelikli bir ö renme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek etkili kullanabilece i varsayımına dayanmaktadır.

Schoenfeld'e (1985) göre üstbili ve ö retimi konusunda yapılan pek çok ara tırma sonuçları da bu varsayımı do rulamaktadır. El-hindi (1996) üstbili lerin ö retimi konusunda üstbili yeteneklerinin geli imini sa layacak ö retim düzenlemelerinin, üstbili sel becerileri artırabilece i vurgulamaktadır.

Victor'e (2004) göre ise üstbili stratejilerinin ö retimi, uygun problem çözme süreçlerini ke fetmelerine izin vererek ve bu süreçleri farklı durumlarda kullanmalarını sa layarak, ö rencileri üst düzey bir bili sel sürece ula tırır Di er yandan problemlerin tanımlanması, kendi kendine soru sorma, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında ba lantılar olu turma, ö renme sürecini izleme ve ö renilen bilgileri uygulamalı durumlara ili kilendirme gibi etkinlikler yoluyla bilginin içselle tirilmesini öne çıkarır (Akt. Özsoy,2008:724).

Bu tür bir ö retim, ö renme sırasında kendini kontrol etmeyi gerektirir. Bu sayede ö renciler "strateji bilgisine sahip olarak bunları nerede ve nasıl kullanabilece ini, problem çözerken ya adıkları süreci nasıl izleyeceklerini, sonuca göre nasıl geri

dönümler yapabileceklerini bilir ve bu yolla problem çözme ve öğrenme konularında sorumluluk alırlar” (Özsoy,2008:724).

Üstbilenin akademik başarı ile ilişkili olduğunu gözlenmesi ve öğretilbilir biçimde yapılandırılmasının ardından, üstbilenin öğrencilere nasıl öğretilbileceği incelenen ve farklı stratejilerin test edildiği çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle destekleyici sosyal ortam oluşturma (Schraw, 1998), dönüt verme (Cardelle-Elawar ve Corno, 1985), etkili problem çözme (Schraw, 1997; Kramarski, Mevarech, Liebermann, 2001), yansıtıcı sorular sorma (Schoenfeld, 1985; Mayer, 1998) durum bilgisi tartışmaları (Schraw, 1998) kontrol listeleri kullanma (Schraw, 1998) gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak genel bir sınıflama yapılması gerekirse, bu alanda yapılan araştırmalarda üstbileni geliştirmek için strateji öğretimi ve destekleyici sosyal ortam oluşturma olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Bu yaklaşımların uygulanmasında ise alana özgü bilgi ve öğrenenin kendisi ile ilgili bilgisi olmak üzere iki tür içerikten yararlanılmaktadır (Yurdakul, 2004;Akt. Özsoy,2008:724).

Özsoy, (2008) Bu konuda yapılan araştırmaların üstbilen eğitiminde ve öğretiminde genel olarak aşağıdaki gibi dört yaklaşımda çeşitlendirildiğini ifade etmektedir.

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

Schoenfeld (1985; 1987), üstbileni geliştirmek için problem çözme stratejilerini de içeren dersler düzenlemiştir. Bu öğretim yolunda öğrencilere problemleri sistemli biçimde analiz etmeleri ve basitleştirmeleri, alternatif çözüm yaklaşımlarını ve problemi farklı biçimlerde yeniden tanımlamaları ve çözümleri doğrulamaları yönünde bir öğretim süreci planlamıştır. Etkili problem çözme için öğrencinin kendi çalışmalarını izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirilmesini önerecek bir model önermiştir. Daha sonra modelini küçük ve geniş gruplarda uygulamaya koymuştur. Bu derslerde öğretime rolünü süreci yukarıdan izleyen bir rol tanımlamıştır. Öğretime, öğrencilere özdenetimi hatırlatmak için; “İmdi ne yapıyorsun?”, “Neden?”, “Bu yol işe yarayacak mı?”, “Başka bir yol denenebilir mi?” gibi sorularla araya girmesini istemiştir. Uygulamada bu modelin ve yöntemin öğrencilere kendi çalışmalarını izleme deneyimi kazandırdığını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçları ise, öğrencilerin problem

çözme başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiğini, özellikle önceden başarısız öğrencilerin başarılarında ciddi düzeyde artış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Schoenfeld (1987)'e göre geniş ufuklu matematik öğretimi yaklaşık öğrencilere bir matematik kültürü kazandıracak, sınıf içinde kazanılan bilgi ve becerileri gerçek hayata ilgilendirmeyi kolaylaştıracaktır.

Drmrod (1990)'a göre yapılan üstbiliş öğretimi sonunda üstbiliş yeteneklerine sahip olan bir öğrencinin işe başındaki davranışları göstermesi gerekmektedir (Akt. Özsoy, 2008).

-Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,

- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,

- Karşılaştığı bir görev için başarıyla çalışabileceği bir yaklaşım planlaması,

- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,

-O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,

- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi

2.1.2.6. Üstbilişlerin Değerlendirilmesi Ve Ölçülmesi

Üstbilişin ölçülmesi, literatürde ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların zorluğu ve karmaşıklığına ilişkin açıklamalarda bulunmaktadır.

Üstbiliş ölçme amacıyla pek çok araç geliştirilmiştir, geliştirilen bu araçların güvenilirliğini eleştirmek amacıyla da ayrıca çalışmalar yapılmıştır. Bazen yapılan bu çalışmaların çok olması araştırmacılar tarafından uygun görülmemiştir. Bunun bir örneği olarak Özsoy, (2007) üstbilişsel bilgi ve becerileri ölçmek için farklı yöntemler ve ölçekler kullanılmasının, çoğu zaman bu çalışmaların sonuçlarını karşılaştırılmaz hale getirdiğini ifade eder.

Üstbiliş konusunda en sık kullanılan –ve en çok eleştirilen- ölçme araçları, öğrencinin kendini değerlendirme anlayışına karşı yapılmıştır.

Gay (2006) bunları şu şekilde ifade etmiştir;

1. Geçmişe dair sözel bildirimler: Bireyden verilen bir görevi gerçekleştirirken ne düşündüğünü hatırlaması istenir.

2. E zamanlı sözel bildirimler: Birey dü üncelerini yapması istenen görev sırasında kaydeder.

3. Yazılı bildirimler: Birey kendi dü üncelerini, bir görevi bitirdikten sonra standart hâle getirilmi test maddelerini cevaplayarak kaydeder

4. Ki isel tahminler: Bu tahminlerde bireyden –verilen görevden önce ya da sonra- kendi performansını de erlendirmesi istenir (Akt. Özsoy 2008:727).

E zamanlı ölçme yöntemleri (kendini de erlendirme anketleri ve yapılandırılmış görüşmeler gibi), üstbili becerilerini ölçmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Thorpe ve Satterly, 1990; Küçük Özcan, 1998; Çetinkaya, 2000; Sen, 2003; Yurdakul, 2004; Sperling, Howard ve Staley, 2004; Çetin, 2006). Ancak Veenman (2005) “e zamanlı ölçme yöntemlerinin öğrenme sonuçlarındaki de i iklikleri açıklamak için yeterli olmadığı belirterek e zamanlı olmayan, geriye dönük tekniklerinde (anket, görüşmeler ve uyarılmış hatırlama, geri çağırma gibi), üstbili becerilerini ölçmek için kullanıldığını söylemiştir” (Akt. Özsoy, 2008:728).

Nelson ve Narens, (1994) tarafından yapılan çalışmada e zamanlı ölçümler ile geçmişe yönelik ölçümler arasındaki korelasyonun ya ili kisiz ya da orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu oranlar geçmişe yönelik ölçümlerin güvenilirliği açısından iyi değildir.

Gay (2006;Akt. Özsoy,2008) tarafından e zamanlı raporlar ise bilişsel öğrenim devam ederken araya girdikleri için eleştirilmektedir.

Nisbett ve Wilson, (1977) bu araçların geçerliliğini ve güvenilirliğini sorgulayan araştırmacıların eleştirileri, geçmişe dönük sözel raporların yüksek zihinsel faaliyetleri ölçme konusunda yetersiz olduklarıdır. Aynı zamanda Veenman, (2005) bu tür teknikler için açıklanan varyanslar çok kısıtlı bulunmuştur.

Özsoy’a (2008) göre bütün bu yöntemlerin özellikle geçerlilikleriyle ilgili eleştirilerle karşılaştıkları gözlenmektedir. Geçmişe dair görüşmeler, çoğu zaman kişinin problem çözerken kullandığı dü üncelere ait belirsiz hatıralara dayalı olabilecektir. Kişiler hatıralarında var olan bilgileri subjektif olarak vereceklerdir

Garner ve Alexander (1989)’a göre bir diler ölçme yöntemi olarak kullanılan ve performansla karşılaştırılarak yapılan kişisel tahminler, belleğe veya sürece müdahale eden bir sorgulamaya dayalı olmadan, bireyin kendi tahminlerini gerçek performanslarla karşılaştırmak için sözel veya yazılı raporlardan daha yararlı görülmektedir. Ancak kişisel tahminlerin sosyal etkilerden etkilendiği unutulmamalıdır. Bu durum, ölçümlerin kesinliğine zarar verebilir. Yani cevap veren kişiler testi yapan

ki iye gerçekten ne dü ündüklerini de il, testi uygulayan ara tırmacının duymak istedi i eyleri söyleyebilirler. Bu yöntemde tahminlerin performanslarla kar ıla tırılarak ölçüme gidilmesi, bu riski gidermeye yöneliktir. Kusurlarına ra men bu tür davranı sal ölçümler; bili , üstbili , üstbilissel bilgi ve üstbilissel kontrol arasındaki etkile imi kaydetmek açısından -daha kolay veri elde edilebilecek ölçekler geli tirilene kadar var olanlar arasında en uygunu olarak görülmektedir. Üstbili becerilerinin ölçülmesinde bu türden çok boyutlu ölçeklerin kullanılmasının daha uygun olaca ı varsayılmaktadır

Özsoy (2008)'a göre bu tip ölçeklere örnek olarak pek çok ara tırmada referans alınan ve Desoete, Roeyers ve Buysee (2000) tarafından geli tirilmi olan “Üstbilissel Bilgi ve Beceri Envanteri” (*MSA '98: Inventory of Metacognitive Skills and Knowledge*) ya da bilgisayar kullanılarak uygulanan versiyonu EPA2000, kullanılabilir. Bu ölçekler ilkö retim besinci sınıf düzeyinde gerekli çalı maları yapılarak Türkiye artlarına uyarlanmı tır.

2.1.3 PROBLEM ÇÖZME BECER S

Problem Latince bir kavramdır. Problema sözcü ünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo - öne çıkan engel - sözcü ünden türetilmi tir. Arapça'da ise mesele olarak ifade edilmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlü ünde (1979): Problem, dü ünölüp çözülmeye, konu ulup bir sonuca ba lanmaya de er ya da gereklili i olan durum olarak tanımlanmı tır.

Günümüz Türkçesinde ise, problem kavramına kar ılık olarak sor kökünden türetilen sorun kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı çözümlenmesi, ö renilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. E itim literatüründe ise sıklıkla olarak problem kavramı kullanıldı ı görülmektedir.

Kalaycı (2001)'ya göre dü ünme, bir problemle ba lar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönü ür ve bu amaç bireyin dü ünmesini yönlendirir. Böylece, problemle ortaya çıkan dü ünme, bir süreci olu turur. nsan beyninin, üretici yetene ini kazanabilmek için, pek çok eye gereksinimi vardır; ancak beyin, her eyden önce de i ik alanlara uygulanabilen yöntem gereksinimi duyar. Bilimsel yöntem olmadıkça insan beyni tüm bilgilerle donatılsa da yalnızca depolar, üretemez. Bilimsel dü ünmeye yönelik tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır. Bilimsel yöntemle depoladıkları bilgileri ortaya çıkartırlar. Bilimsel yöntem bir nevi araçtır.

Bireyler do u tan basit düzeyde bir problem çö zme yetene ine sahip olarak dünyaya gelirler, e itim ve tecrübelerin etkisiyle bu beceri zamanla geli erek bir beceri ekline dönü ür. Teknoloji ve bilgi ça ı olarak tanımlanan günümüzde çocukların okuma, yazma, matematik gibi temel yeteneklerinin yanı sıra üstbili stratejileri kullanma ve problem çö zme becerilerini de kazanmaları verimlilik açısından önemlidir.

Bingham'e (1998) göre problemler hakkında durumlara özgü farklı sınıflandırılmalar yapılabilir. Örne in, konu alanlarına göre (sa lık, e itim, hukuk, ekonomi vb. problemleri gibi), düzeylerine göre (ki isel, toplumsal ki ilerarası, toplumlararası, vb. gibi) ya da ait oldukları psikolojik boyuta göre (duygusal, bili sel, davranı sal gibi) farklı ekillerde sınıflandırılabilir. Bu nedenle, problem çö zme davranı ının ba arısı durumuna veya konusuna ba lı olarak pek çok faktöre ba lıdır.

Günlük ya amda sürekli bazı zorluklar ve engellerle kar ıla ılmaktadır. Bunların a ılması için bazı yollar denenir. Öyle ki, insanların enerjilerinin ve zamanlarının ço u problem çö zme ve karar verme süreçlerine gider. Ço unlukla bu iki süreç aynı anlamı içerebilmektedir.

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendi inde birbirinden farklı pek çok tanım oldu u görülmektedir.

Ö ülmü 'e (2006) göre problem çö zme, mevcut durumla eri ilmek istenen amaç arasındaki bo lu un (olanla olması gereken durum arasındaki farkın) algılandı ı ve bunun yol açtı ı gerginli i ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bili sel ve davranı sal bir süreçtir.

Dewey'e göre "problem, insan zihnini karı tıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizle tiren her ey olarak tanımlanır" (Akt. Gelbal, 1991).

Bingham'a (1998) göre problem, bir ki inin istenilen hedefe ula mak amacıyla topladı ı mevcut güçlerinin kar ısına çıkan engeldir.

O uzkan'a (1993) göre problem çö zme bir zaman, çaba, enerji ve alı tırma i idir. Bireyin amaç, ihtiyaç, de er, inanç, beceri, alı kanlık ve tutumları ile ilgilidir. Ayrıca bireyin problem çö zmeye yönelmesi, cesareti, iste i ve kendine güven duygusuyla orantılıdır.

Anderson (1980) öncelikle bili sel i lemler üzerinde odakla arak, problem çö zme sürecini bili sel i lemleri sırayla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamı tır. Problem çö zme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerekti ini algıladı ı zaman ba layabilir. Ayrıca bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istedi i

hedefeye ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin. Diğer bir deyişle problem çözme bir hedefe ulaşırken meydana gelen güçlüklerin çözümünü bulma ve araştırma sürecidir.

Morgan (1999) problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaşması bir çatışma durumu olarak tanımlar.

Her problem için, bir hedef, veriler ve ilişkiler belirlenmesi problemin çözümü adına katkı sağlamaktadır. Veriler, hedefe ulaşmak için kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve ilişkilerdir. İlişkiler, hedefe ulaşabilmek için verileri manipüle etme yollarıdır. Hedef ise problemin çözümüdür.

Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamıştır.

Bingham'e (1998) göre belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren bir süreçtir.

Kabadayı (1992), problem çözme sürecinin hem zihinsel bir faaliyet ya da beceri hem de eğitimde teknik ya da yöntem olduğunu belirtmiş ve problem çözme sürecinin eğitimde alabileceği boyutları derlendirmiştir. Ona göre problem çözme,

- a) Bilişsel bir özellik ya da davranış,
- b) Duyusal özellik,
- c) Bir yöntem, bir ya antıdır.

Heppner'in (1982) tanımı ise bazı yönlerden diğer tanımlarda farklıdır. Heppner'e (1982) göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da ihtiyaçlara uyum sağlamak amacıyla ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal ilişkileri bir hedefe yönlendirmek olarak ele alınmıştır.

Heppner, (1987) Psikolojik danışmaya başvuran danışanların büyük bir bölümünün problem çözmeye yönelik eylemlerde güçlük çektikleri için bu yola başvurduklarını öne sürer. Örneğin; danışanın problemi çözebilecek bir planı olduğu halde bu planı uygulayabilecek sosyal becerileri olmadığından ya da kaygılı olmasından dolayı problemi çözmede başarısız olmasıdır. Bazen danışanlar problemi çözebilmede yeterince sebat etmezler ve problemlerini çözemedikleri için depresyona girerler. Burada sorun problemi çözebilmek için gösterdikleri çabayı yetersiz algılamalarıdır. Bu yüzden yapılması gereken, belirli başa çıkma güçlüklerini ve daha da genelleştirilebilecek başa çıkma sorunlarını belirleyip tanımlayabilmek için problem

çözme süreci ile ilgili davranışsal, bilişsel ve duygusal etkinlikleri de erlendirmek olmalıdır.

Gagne (1964) ve Skinner (1974) gibi araştırmacılar problem çözme sürecinde en önemli de i ken olarak bireyin geçmi ini inceleme e ilimini görmekte dirler.

Kohler ve Maier (1925, 1970) problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karar ı karar ıya kaldı ı durumu algılama biçimi oldu unu savunmu lardır.

Heppner, Baumgardner ve Jakson'a (1985) göre problem ile baş a çıkmada, kişinin problemleri çözme yetene i, kendini bilişsel olarak de erlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yo unlaşmasına ba lıdır.

Sonuç olarak problem çözmenin bilişsel, duyu sal ve davranışsal faaliyetleri içeren karma ık aynı zamanda karış ık bir süreç oldu u dü ünülmelidir.

Problem çözmenin ve herhangi bir sorunla baş a çıkmanın birçok yönü vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997) öyle sıralamaktadır:

- Genel olarak baş a çıkabilme yönü: Probleme odaklanmı baş a çıkma ve duyguya odaklanmı baş a çıkma.

- Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler: Seçenek üretebilme ve karar verebilme gibi.

- Bilişsel süreçler: Sonuçsal dü ünme gibi.

- Problem çözen olarak kendine de er biçme: Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir.

2.1.3.1. Problem Çözme Süreci ve Amaçları

Problem çözme, belirli bir durumla baş a çıkabilme için etkili faaliyetleri oluşturmaya, herhangi birini seçmeyi ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların ço u, problem çözme yetene iyle donanımlı olarak doğ du unu dü ünür. Ancak, Kneeland'a (2001) göre bu konuda yeterince e itim almı ve problem çözmenin önemini kavrayabilmi çok az birey vardır.

Belirli bir problemle karşılaş ıldığında, analiz etme ve karar verme becerisi önem kazanır. Arnold'a (1992) göre bireyler farkında olmadan kendi ilişkileri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler.

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Bu nedenle, kişisel ve örgütsel problemlerin çözümünde gerekli olan ilk şey, problem çözme sürecinin ve amaçlarının bilinmesidir.

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisi, problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile problem çözme sürecinin belli genel ve temel amaçları vardır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok deşifre edilmiş biçimleridir. Ouzkan'a (1993) göre problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur. Bu süreç, "üretici ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir" (Stevens 1998: 12-17).

Ouzkan'a (1993) Problem çözme sürecinin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Problemin farkedilmesi,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin nedenine inilmesi,
- Çözüm için alternatif yolların ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Uygun yolla problemin çözülmesi

Bu amaçlar durumlara ve problemlere özgü olarak çoğaltılabilir.

Bingham'a (1998) göre ise, problem çözme sürecinin amaçları şunlardır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm seçeneklerini değerlendirerek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

Her çözüm için verilmiş olan bu amaçların tümü kullanılmayacağı gibi, çözüm için de aynı sıraya göre yapılamayabilir.

2.1.3.2 Problem çözme süreci ile ilgili davranışsal etkinlikler

Problem çözme sürecindeki davranışlar karmaşık ve geniş açıdan değerlendirilmelidir. Problem çözmeye yönelik davranışlar dört ana faktörün etkisinde kalırlar

Bunlar:

- 1- Daha önce denenmiş eylem türleri, tecrübî yaşımlar.
- 2- Önceki eylemlerin etkisiz olmalarının nedeni, çıkarımlar sonuçların analizi
- 3- Eylemlerin i levsel sonucu, verimlilik
- 4- Bireyin azmi, sabrı.

Birey destek isteyene kadar bir dizi faaliyette bulunmuştur. Bu nedenle öncelikle yapılması gereken temel değerlendirme, davranış bireyin daha önceden problemin çözümüne ilişkin gerçekleştirdiği eylemlerin niteliğinin belirlenmesidir. Ayrıca bireyin probleme yaklaşımın ne derece doğrudan olduğunu araştırmak gerekir. Örneğin, birey kendisini yardımcı olabilecek kitapları mı okumuştur, arkadaşları ile konumay yolunu mu seçmiştir?

Diğer bir yol ise bireyin etkisizliğinin nedenlerini araştırmaktır.

D'Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözümede davranışsızlığı;

- 1- Yüksek kaygı ve bazı duygusal engellemeler nedeniyle etkili tepkilerin gösterilmemesi
- 2- Etkili olabilecek tepkilerin gerçekte var olmaması gibi etmenlerin sonucu olduğunu öne sürmektedir.

En önemli nokta, bireyin gerçekte davranışsal bir eksikliği mi var? yoksa yeteneklerini faaliyete koymasını engelleyen kaygı faktörü mü baskın olmaktadır. Bir davranış değerlendirme ölçütü ise bireyin probleminin çözümüne ilişkin davranışların i levsel sonucunun incelenmesidir. Çoklukla kullanılan yaklaşım probleme doğrudan eğilim yüzlemedir.

Dorner (1983), problem çözümede davranışsız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da davranışsız problem çözümlerinin tek bir problem üzerinde diğerlerini göz ardı edecek şekilde yoğunlaşmaları ve sonuç elde edememeleridir. Oysaki bir sorun diğer sorunlarla iç içedir.

2.1.3.3. Problem çözme süreci ile ilgili bili sel etkinlikler

Bili sel etkinlikler 3 ana de i kenin etkisinde olurlar.

- Bili sel süreçler aracılı ı ile davranı ların düzenlenmesi
- Bili sel süreçlerin bilinçli kontrolleri
- Bili sel ba a çıkma stratejileri

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmeye kullanılan ba a çıkma stratejilerini u ekinde sıralarlar:

1-Problemler durumun yeniden yapılanması: Birey içinde bulundu u durumu algısal olarak pozitif yönde yeniden düzenlemeye çalı malı ve bunun içinde ba a çıkma stratejilerinden etkin bir ekinde yararlanmalıdır. Örne in sorunu daha basit düzeylerine indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götürecek küçük çözümler olu turmalı, soruna uzun bir zaman süreci içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır.

2-Bili sel rasyonalizasyon: Yeti kinlere özgü bir beceridir. Burada birey, sorunları çözme güçlü üne mantıklı nedenler bularak di er bir deyi le etkili savunma mekanizmaları geli tirerek, sorunlarla ba a çıkamamanın verdi i kaygıdan kurtulmak ister.

3-Bireylerin eylemlerini düzenleme biçimleri: Bireylerin faaliyetleri özellikle kendilerine kabul ettirilen hedefler, standartlar kendi çıkardı ı sonuçlar, planları, benlik algıları ve özellikle de kendilerini peki tirmek ve kendilerini cezalandırma bakımından nasıl düzenledikleri ile ilgilidir.

Bonner ve Rich'e (1988) göre bireyin problem çözme becerisini de erlendirmesi bili sel bir de i ken olarak bireyin problem çözme performansını ve problemlerle ba a çıkma sürecini do al olarak ta sonuçları etkilemektedir.

2.1.3.4 Problem çözme süreci ile ilgili duygusal etkinlikler

Duygusal etkinlikler, problem çözme süreci içerisinde, bireylerin nasıl dü ündükleri ve nasıl davrandıklarını etkilemeleri açısından önemli rol oynarlar. Problem çözme davranı mını belirleyebilmek için genelde bireyin sorunlara duygusal yakla ımını de erlendirmek gerekir. Problem çözmeye yönelik duygusal etkinlikler üç ana de i kenden etkilenirler:

- 1- Duygusal ba a çıkma stratejileri,
- 2- Duyguların eylem üzerindeki engelleyici ve destekleyici etkileri,
- 3- Davranı , de erlendirme ve duygu kavramlarının birbiriyle ili kisi.

Duygusal ba a çıkma stratejileri, bireyin duygusal tepkilerini de i tirerek problemi yeniden yapılandırması, problem çözüme sürecinde oldukça etkili stratejidir. Duygusal ba a çıkma stratejilerine örnek olarak, pasif kabulleneni , iyimserlik, umutsuzca geri çekilme, kararlı duygular ve bozulmu morali düzeltme biçimleri verilebilir.

Bireyin duygusal tepkileri engelleyici ve bozucu nitelikte oldu u gibi (kaygı, depresyon gibi), destekleyici de (umut, memnuniyet, heyecan, gurur v:) olabilir. Örne in intihara e ilimli bireylerde olu abilecek bir umut duygusu bireye destek verici nitelikte olabilir. Bu yüzden, bireyin ba a çıkma süreçlerini kavrayabilmek için, bireyin ba a çıkma sürecini engelleyen ya da destekleyen faktörler olarak, duygusal faaliyetlerin i levini de erlendirmek danı manlar veya terapistler için önemlidir.

Enç (1982), problemin çözümlünün ö renilmesini etkileyen etmenleri öyle sıralar:

- 1- Bireyin geli imi ve olgunla ma düzeyi,
- 2- Bireylerin yetenek düzeylerindeki farklılıklar,
- 3- Güdülenme,
- 4- Yeti ilen sosyo- kültürel çevre,
- 5- Alınan e itim ve ö retim.

Modern bili sel psikologlar problemin çözümünde hem tecrübenin hem de içgörünün geçerli stratejiler oldu unu kabul ederler. Onlara göre, birey problemin çözümüne iç görü ile ula madan önce birçok deneme yanılmada bulunarak de i ik çözüm seçenekleri olu turur. çgörü, problemin bütün ö eleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkar.

Ara tırmacılara göre “etkili” olarak nitelenebilecek problem çözüme eylemleri unları içerir:

1- Problemin niteli inin belirlenip, çe itli yönlerinin açıklı a kavu turulması yani yeterli kodlama etkinli i ve belirli amaçlar olu turma.

2- Sebatsız, ısrarlı davranı sal, bili sel ve duygusal ba a çıkma stratejileri.

Tüm bunlar sorunun çözümüne yönelik geli meyi ba latabilir. Bu geli me eylemlerin etkili bili sel düzenleni i ile ve problem çözüme sürecinde geri bildirim

sa layan duygusal tepkilere dikkat edilerek desteklenebilir. “etkisiz” olarak nitelenebilecek problem çözme davranışları ise aşağıdakileri içerir:

- 1- Etkisiz davranışsal, duygusal ve bilişsel baş çıkma stratejileri
- 2- Olumsuz bilişsel süreçler ve duygusal reaksiyonlar
- 3- Bireyin problem çözme eylemlerine ilişkin değerlendirme ölçütü niteliğindeki geri bildirimlere gerekli ve yeterli, dikkati verememe.

2.1.3.5. Problem çözme sürecindeki amaçlar

Davidson, Deuser, Sternberg (1994), problem çözme sürecini: şu anki problemlilik durumdan, istenilen duruma ulaşmak için gösterilen çaba olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımda ise üst bilişsel süreçler önemli bir yer tutmaktadır. Tüm problemlilik durumlarda görülen ortak üç özellik ise veriler, amaç ve engellerdir. Veriler; şu anki problemlilik durum hakkında elde olan bilgilerdir. Amaç; problemin çözüme veya istenilen duruma ulaşmasıdır. Engeller ise var olan durumla ulaşmak istenen durum arasındaki güçlüklerdir.

Problem çözme sürecini tek ve homojen bir süreç olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu sürecin aslında farklı etkinliklerin bir bütünü olduğunu gösteren bazı kanıtlar vardır.

D’Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecini, tanımlanabilen amaçlara ayırmışlardır. Bunlar:

- 1) Genel yaklaşım,
- 2) Problemin tanımlanması,
- 3) Seçeneklerin oluşturulması,
- 4) Karar verme,
- 5) Değerlendirme.

Heppner’e (1987) göre bu amaçları, birbirinden bağımsız olarak psikolojik danışmanlıkla ilişkili olarak incelemektedir ve her bir amaçla ilgili süreçlerden oluşur. Bu süreçlerin açıklamaları aşağıda yapılmaya çalışılmıştır.

1-Genel yaklaşım: Bu ilk amaç, bireyin belirli bir çözümü benimsemesi ya da reddetmesini sa layan, destekleyici ya da engelleyici nitelikte olabilen ve bireyi belirli bir biçimde davranmaya yönelten zihinsel e ilimdir. Araştırma bulguları yetilerine güvenen ve çevrelerinin farklı yönlerini denetleyebileceklerini söyleyen bireylerin daha iyi

problem çözücü olduklarını göstermektedir. Yine ara tırma bulguları iyi problem çözücülerin dürtüsel davranmadıklarını ve birçok sorun çözme davranışı ile sistematik ilgilendiğini göstermiştir. Diğer bir etkili yaklaşım da problemlili durumları belirleyip bunları o biçimleri ile kabul etmedir. Bireyin problemlili durumlara genel yaklaşımı yaklaşım ya da kaçınma tarzı, kontrol edip edememesi ve yeteneklerine güvenip güvenmemesi) sorunları barışı ile çözme ve barışı çıkma stratejisini etkiler. (D’Zurilla ve Goldfried,1971:407-426).

2-Problemli tanımlanması: Bu amaçla sorunun tanımlanması ve biçimi ile ilgilidir. Yapılan ara tırmalar barışlı sorun çözücülerin problem konusunda fazla bilgi sahibi olduklarını, problemlili özünü anlamayı barışdıklarını ve kullandıkları ilk adımın tüm bilgiyi ve gerçekleri toplamak olduğunu göstermiştir. Birey bir problemi uygun bir şekilde tanımlayabilmek için en azından üç alanla ilgili özellikleri inceleyebilmelidir. Dolayısıyla bir problemlili tanımlanması birçok özel beceri gerektirir.

- 1- Kendini, davranışlarını, bilgisini heyecanlarını ve problem duruma ilişkin duygularını değerlendirme
- 2- Bireyin problematik durumla ilgili çevresini değerlendirme
- 3- Problem durumunu açık kavuturma, hedeflerin, beklenti ve çatışmaların farkında olma.

Freud’un problemi tanımlama yöntemi, danışanın gereksinim ve çatışmalarına yön vermek için geçmişteki bilinçdışı süreçlerin analizini ve sonra da danışanın getirdiği içeriğin farkına varmasını içerir. Benzer biçimde Gestaltçı terapi yaklaşımında “bitirilmemişlerle” ilişkin kurması için (sözel olmayan işaretler, duygular, heyecanlar, durumlar gibi) şimdi ve buradaki olaylara dikkat çekerler (D’Zurilla ve Goldfried,1971:407-426). Birçok kuram problemi tanımlama noktasında farklılık göstermektedir.

3-Seçeneklerin oluşturulması: Seçeneklerin oluşturulması hedef yönelimli bir süreç olduğundan doğal olarak seçimi gerektirir. Ara tırma bulguları bilgi seçiminin bireyin geçmişte antılarının bir fonksiyonu olmadığını tam tersine geçmiş deneyimleri kullanabilme yetisinin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir. (D’Zurilla ve Goldfried,1971:407-426)

Olu turulan seçeneklerin sayısı, bireysel sorunların duygusal ö eler ta ıması nedeniyle az olabilir. Engellenmi lik hissinin eylemlerdeki acıcılı ı azalttı mı ve ba arısızlıkların genelde problem çö zme stratejilerini olumsuz etkiledi ini gösteren ara tırma bulguları vardır. Seçeneklerin sayısını artırmak yönünden Osborn'un Brainstorming (beyin fı rtınası) yöntemi dört kural içerir:

- 1- Seçenekler olu turulurken de erlendirme yapmaktan kaçınmak,
- 2- Kısıtlamaksızın, özgür zihinsel aktiviteye önem vermek,
- 3- Olu turulan dü üncelerin sayısının fazla olması,
- 4- Önerilen seçeneklerden birle imler olu turmak ya da bunları geli tirmeye çalı mak. Gestalt yakla ımı bireyin "farkında olma" sistemini de i tirerek danı anların kendileri hakkında sahip oldukları bilgi miktarını artırmayı ve benzer olayları ayırt etme yollarını ö retmeyi dener.

Rogerialan yakla ım, danı anın duyguları, onları kabul etmesi ve özellikle içsel de erlendirme oda ını destekleme üzerinde yo unla ır, böylece danı anın dünyayı algılaması de i ir.

Yapılan ara tırmalar ba arılı problem çö zücülerin sık sık problemlerini geçici olarak bir tarafa koyduklarını ve sonra bunlara tekrar geri dö ndüklerini göstermi tir. Mantiki olarak e er birey sorununu bir süre bir kenara bırakıp, ona daha sonra dö nerse, duygusal ve di er engelleyici uyarıcıların etkilerini kaybetmelerinin olası oldu u söylenebilir.

4-Karar verme: bu süreç eyleme yönelik bir dizi seçenek arasından belirli bir tanesini seçmek olarak tanımlanabilir.

Kuzgun (1997)'a göre karar verme, bir güçlü ü gidermek için herhangi bir seçene e yönelmektir ve problem çö zme sürecinin en önemli a amasını olu turmaktadır. Karar verme sürecinin amacı, bireyin kararından memnun olma olasılı ını artıracak bir dizi eyleme girmesine yardımcı olabilmektir. Karar verme sürecine ili kin ara tırmalar, karar verme durumunu etkileyen iki unsurun varlı ını ö ne sürmektedir. Bunlar:

- 1- Fayda de eri ki, bunlar objektif ya da subjektif olabilir
- 2- Olası sonuçlar ki, bunlarda aynı ekilde objektif ya da subjektiftir.

D'Zurilla ve Goldfried (1971), geli tirdikleri karar verme prosedüründe fayda ve olasılık teorisi, sonuçlar açısından e itime büyük önem veren biçimde birle tirilmi tir.

Böylece programda fayda ve olasılık tahminlerine ek olarak danışmanlık hizmetinden faydalanan bireylere her bir seçeneğin ortaya çıkarabileceği kişisel, toplumsal, uzun ve kısa vadeli sonuçları değerlendirilebilecekleri fırsatlar verilmiştir. (D’Zurilla ve Goldfried,1971:407-426).

Psikolojik danışman açısından karar verme sürecinin hedefi bir seri davranışları uyararak danışmana yardımcı olmaktır. Danışman sürecinde karar verme süreciyle ilgili araştırmalar incelenmiş ve başarılı karar vermenin bazı becerilere bağlı olduğu saptanmıştır. Bunlar

- 1- Bilgi,
- 2- Olasılıkları doğru değerlendirme,
- 3- Kararların yararlı yönlerini değerlendirme,
- 4- Değerli seçeneklerin sonuçlarını değerlendirmedir.

Dolayısıyla karar verme işlemlerinde olasılıkları değerlendirme ve sonuçları tartma gibi çok özel davranışları içermektedir.

5-Değerlendirme: Bu amaçla eylem planını uygulayıp sonucun belli bir standartla karşılaştırılmasını içerir. Eğer birey, eylemlerini karşılaştırır ya da verilmiş bir standartla uygunluğuna bakarsa (test etme) birey bu aktivitelerden yeni sonuçlar üretir ya da eylemlerini durdurur. Tersine eğer eylemleri bir standartla uyumsuzsa birey “işlemine” devam eder. Bireyler eylemlerinin sonuçlarını belirli bir standartla karşılaştırma yetisine sahiptirler. Bu beceriler şu biçimlerde değerlendirilir:

- 1- Başarılı sonuçlar belirleyebilme ki bu da özgüven duyguları oluşturur.
- 2- Olumsuzlukları ve problematik durumları tanımlama ki bu da problem çözme sürecini yeniden başlatabilecek bir olumlu harekete geçirir.

“Değerlendirme, sorun çözmenin son aşamasında seçilen eylem yerine getirildikten sonra olur ve gerçek sonucu değerlendirmek için düzenlenmiştir. Bu amaç olmaz ise birey sıkıntıları için doğru çözümler keşfetmek yerine hareket yönü belirsiz bir performansta ısrar edebilir” (D’Zurilla ve Goldfried,1971:407-426).

Özetle; problem çözme işleminde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına ve analiz etmesine bağlıdır. Problemin doğru tanımlanmasının yanı sıra problemlili durumla ilgili yeterli bilgi sahibi olunmalı ve sorunu giderecek ünlü davranış tarzları geliştirilmeli ve alternatif seçenekler oluşturulmalıdır. Bu seçeneklerden de en iyide çözüme götürece ünlü seçenekten başlanmalıdır.

Mevcut seçenekler uygulamaya konur ve de erlendirilmesi yapıldıktan sonra ba arılı olunmu sa amaca ula tırımı sa o yolda devam edilir e er sonuç olumsuz olursa ba ka seçenek uygulamaya konur. Bu seçimler sonuca ula ana kadar devam eder.

2.2.1. Üstbili Konusunda Yurt içinde ve Dı nda Yapılmı Bazı Ara tırmalar

Alanyazında, üstbili becerileri ile problem çözme ba arısı arasında anlamlı bir ili ki bulundu unu; bu becerilerin ö retiminin problem çözmedeki ba arıyı yükseltti ini ortaya koyan birçok çalı ma bulunmaktadır. E itim alanında üstbili lerle ara tırmaların son zamanlarda artı ı görülmektedir. Üstbili kavramı e itime di er alanlardan sonra olarak girmi tir. Artık ara tırmacılar, dikkatlerini kuramsal alandan pratik uygulama alanına yani sınıfa çevirmekte genel olarak deneysel çalı malar yapılmaktadır. E itim alanında yapılan çalı malarda genel olarak u sorudan hareket etmektedir. Acaba üstbili sel süreçler ö renmeyi kolayla tırabilir mi? imdiye kadar yapılan ara tırmalar bu soruya evet yanıtı vermi lerdir.

Borkousk ve Muthukrishna (1992) üstbili sel kuramını hem esnek hem de etkili stratejik ö renme üzerine etkin bir ekilde e ilen sınıf ortamları olu turmak isteyen ö retmenlere yardımcı olabilece ini belirtmi lerdir.

Kapa (2001), yaptı ı ara tırmada üstbili becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki bulundu unu belirlemi tir. Becerilerin ö retiminin problem çözmedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel süreçleri daha etkili bir ekilde kullandıklarını ifade etmi lerdir.

Paris ve Minograd (1990) ö rencilerin okulda okurken, yazarken ve problem çözerken kendi dü üncelerinin farkında olmayı ö renerek ba arılarını yükseltebileceklerini belirtmi lerdir. Ö retmenler bu becerileri, etkili stratejiler hakkında ö rencileri bilgilendirerek artırabilir. Ayrıca dü ünmenin bili sel ve motivasyonel özellikleri tartı ılarak bili sel farkındalı a dikkat çekilebilir. Bu sayede bilme hissi artar.

Kramarski, Mevarech ve Arami, (2002) yaptıkları ara tırmada üstbili becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki bulundu unu belirlemi tir. Bu becerilerin ö retiminin problem çözmedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel becerileri daha etkili biçimde kullanabildikleri belirlenmi tir.

Kramarski, Mevarech ve Arami, (2002). Erken çocukluk yılları; zihinsel geli im açısından en kritik dönem olmanın yanında, çocukların bili üstü farkındalıklarının ve

problem çözme yeteneklerinin geliştirilmeye başlanacağı önemli zaman dilimlerindenidir. Araştırmalar üst bilişin gelişiminin, genel olarak 5-7 yaşlarında başladığını ve okul yılları süresince gelişimini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili çalışmalarda; üniversite öğrencilerinin üstbiliş strateji kullanım düzeylerinin yıllara göre artı gösterdiği ve bu konuda uygulanan eğitim programlarının okuma becerileri ve matematiksel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Zaman içerisinde psikolojik bozukluklar ve üstbilişler arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmalar, bozukluk ve bazı (öfke kontrolü, ertelemecilik, sınav kaygısı) klinik özelliklere özgü açıklamaları da beraberinde getirmiştir ve bu açıklamalara ilişkin çok çalışma yapılmıştır. Wells ve Purdon (1999) obsesif-kompulsif bozukluğun belirtileri olan girici, yineleyici, kontrol edilmesi güç özellikteki obsesyonlar ve kompulsyonların oluşması ve sürdürülmesinde düşüncenin de erlendirilmesi ve düşünce hakkındaki inançlar gibi üstbilişsel süreçlerin öneminden söz edilmektedir.

Bruin, Muris ve Rassin (2007) klinik olmayan bir örneklemden aldıkları ölçümler sonucunda kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin farkındalıklarının ve girici düşüncelere ilişkin olumsuz de erlendirmelerinin obsesif düşünceleri ve düşünceyi bastırma çabasının da endişeyi yordadığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Bruin, Muris ve Rassin, (2007) obsesif-kompulsif bozukluk tanısı alan hastaların bilişsel güvenlerinin normal gruba oranla daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Sica ve ark. (2007) talya'da klinik olmayan 80 kişilik örnekleme hem üstbilişsel inançlar hem de üstbilişsel kontrol stratejileri hakkında yaptıkları çalışmada; kontrol edilemezlik ve tehlike boyutunun endişe ve obsesif-Kompulsif belirtileri yordadığı, endişeye ilişkin olumlu inançların da uyum bozucu baş çıkma stratejilerinin sürdürülmesiyle ilişkili olduğunu belirten veriler elde edilmiştir.

Irak ve Tosun (2008) Türkiye'den 850 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri çalışmada üstbilişlerin, özellikle tehlike ve kontrol edilemezlik boyutuna ilişkin üstbilişsel inançların, obsesif-kompulsif belirtiler ve sürekli kaygıyı birbirinden bağımsız olarak güçlü bir şekilde yordadığını göstermişlerdir.

Corcoran ve Woody (2008) normal örnekleme çalışmaları araştırmalarında, saldırganlık, cinsellik ve günahkârlığa ilişkin, sosyal kabul görmeyecek düşünceleri katılımcıların de erlendirmesini istemişler ve düşüncelerin kendini kötü karakteri olan bir kişi olarak görme, zihinsel bir bozuklukla ilişkilendirme, ahlaksızlık gibi de erlendirmelerin obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkili olduğunu belirten sonuçlar elde

etmi lerdir. Buna ba lı olarak dü üncenin içeri inden çok ki i için anlamının önemine vurgu yapmı lardır; örne in birine vurmayla ilgili dü ünce, e er saldırganlıkla ili kilendiriliyorsa farklı, kendini savunmayla ba lantılı olarak dü ünülüyorsa farklı üstbili sel de erlendirmeyle sonuçlanacaktır.

Papageorgiou ve Wells (2001) Depresyon tanısı alan 75 ki iyle yürüttükleri çalı ma bulgularına ba lı olarak; ruminasyon, hem depresyon belirtisi hem de hakkında ki inin olumlu inançları söz konusu oldu unda depresyonla ba a çıkmada kullanılan bir strateji oldu unu belirlemi lerdir.

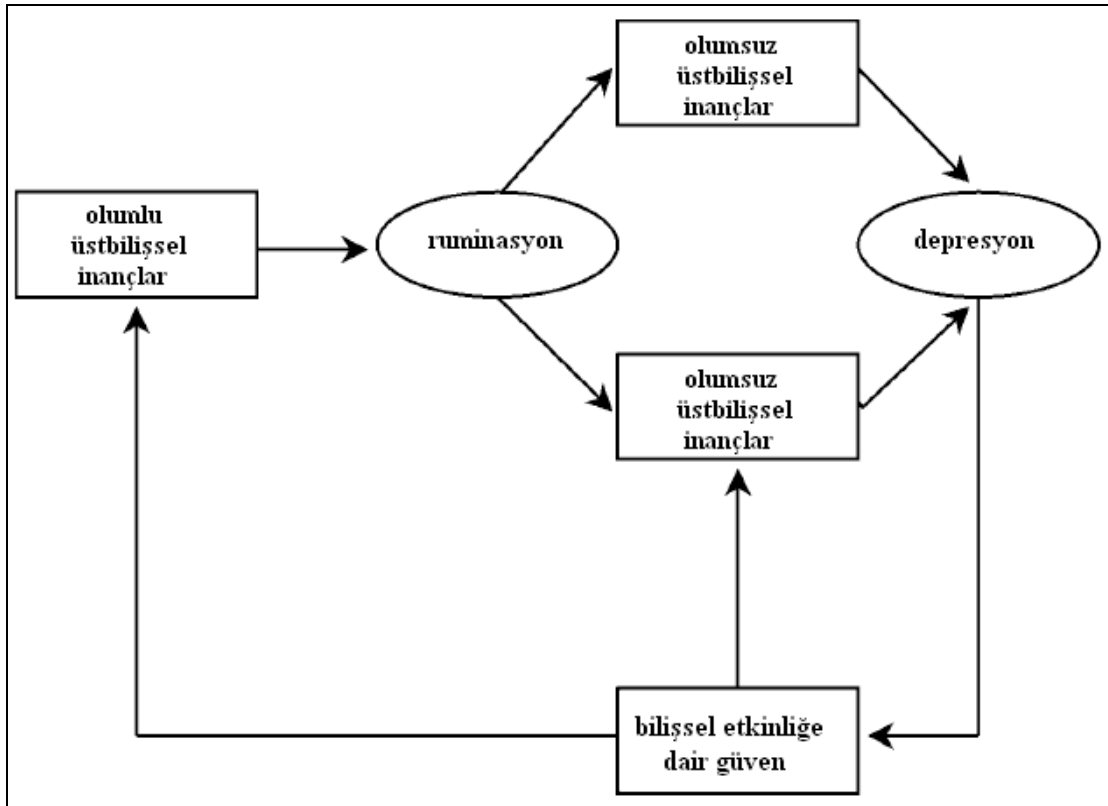
Bouman ve Meijer (1999), hipokondriyalarda kaygılı dü üncelerin daha fazla oldu unu, ancak yalnızca sa lıkla ilgili olarak kaygılı dü üncelerin daha fazla oldu unu belirtmi ler, dü ünceleri kontrol edememe inancı (üstbili sel inanç) ve kaygıya dair farkındalı ın hastalı ın yordayıcısı oldu una dair bulgular elde etmi lerdir.

Buwalda, Bouman ve Duijn, (2008) hipokondri hastalarının üstbili sel geli imleri ile hastalı ın belirtileri açısından iyile meleri arasında ili ki oldu unu belirlemi lerdir.

Papageorgiou ve Wells (2001b), üstbili ler ölçe inin (MCQ) güvenilirlik ve geçerli ine ili kin çalı malarında da olumlu üstbili sel inançlar, ruminasyon ve depresyon ili kisinde bir öncekiyle uyumlu bulgular elde etmi lerdir

Papageorgiou ve Wells (2003), yürüttükleri ba ka bir çalı mada üstbili ler-ruminasyon-depresyon ili kisine dair sundukları bir modeli test etmi ler ve klinik grupta (depresyon tanısı almı ki ilerde) modeli destekleyen bulgular elde etmi lerdir. Bu modele göre ki iler ruminasyon hakkında olumlu üstbili sel inançlara sahiplerse ruminasyonu bir strateji olarak sürdürmekte, ancak ruminasyon sırasında ortaya çıkan dü üncelerine dair olumsuz üstbili sel inançları sebebiyle depresyonu sürdürücü bir yol izlemektedirler. Depresif belirtiler de bili sel etkinli e dair güveni dü ürdü ünden olumsuz üstbili sel inançlar devreye girerek depresif belirtilerin ortaya çıkmasına tekrar katkıda bulunmaktadır.

Papageorgiou ve Wells (2003), bu ili kinin normal grupta görülmemesini depresyon iddeti arttı nda ki inin bili sel güveninin daha çok artaca ı ve ki inin daha çok uyum bozucu üstbili sel strateji (ruminasyon gibi) uygulayaca ı görü üyle açıklamı lardır. Sekil 2.4.'bu durum ekilsel açıdan ifade edilmeye çalı ılmı tır.



ekil 2.4. Üstbilişler Depresyon ve Ruminasyon ilişkisi (Papageorgiou ve Wells, 2003; Akt. Caner,2008:3).

Marcantonio, Hiou ve Nikcevic'in (2006) yaptıkları çalışmada olumsuz duygularla (kaygı ve depresyon), üstbilişler ve ertelemecilik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca üstbilişlerin olumsuz duygulardan bağımsız olarak da ertelemecilik davranışını yordadığı görülmüştür. Ertelemecilik davranışını üstbilişsel bir kontrol stratejisi olarak değerlendirilmiş, görevleri yerine getirmeyi erteleme davranışını bilişsel güven üstbiliş boyutuyla; karar vermeyi erteleme davranışını da diğerlerinin kontrol edilmesi gerektiğine dair üstbilişsel inançlarla ilişkilendirilmiştir.

Papageorgiou ve Wells (1999), üstbilişler ile kaygı ve depresyonun ilişkisinin belirlenmesine yönelik kaygı ve depresyonda birbirinden farklı olarak kişilerin bilişsel üstbilişlerinde nasıl farklılıklar olduğunu görmek amacıyla, 54 kişiyle iki hafta boyunca "üstbilişsel günlük" tutma yöntemiyle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; kaygılı diğerlerinin depresif diğerlerine göre daha çok kompulsiyona yönelik stratejileri beraberinde getirdiği; depresif diğerlerinin kaygı

içerikli dü üncelere göre daha çok geçmi e yönelik oldu u ve üstbili sel kontrol çabasının ve bili sel güvenin daha dü ük oldu u görülmü tür.

Ayrıca Spada, Nikcevic, Moneta ve Wells (2008,Akt. Caner, 2008), olaylara ili kin de erlendirmelerimizin olu turdu u “birincil de erlendirmeler” (Primary Appraisals) ile bu stres kayna ma kar ı verece imiz tepkiler, bili sel ba a çıkma kaynaklarımıza yönelik “ikincil de erlendirmelerimiz” (Scondary Appraisals) arasında bir ayırım yapmı lar, algılanan stresin kaygı ve depresyona dönü mesinde belirleyici olanın üstbili ler, oldu unu belirtmi lerdir. 420 ki ilik bir örneklem grubuyla çalı ma yapmı lar ve hipotezleriyle uyumlu biçimde, algılanan stres ile kaygı ve depresyon arasındaki ili kide üstbili lerin aracı rolü oldu unu saptamı lardır

Ayrıca Gallagher ve Cartwright-Hatton (2008), ebeveynin disiplin kurma biçimi ile sürekli kaygı ili kisinde üstbili lerin aracı rolü oldu unu ifade etmi lerdir. Yaptıkları çalı mada, iddet uygulayan ebeveynlerin çocuklarında uyum bozucu üstbili sel inançlarının yüksek oldu unu belirlemi lerdir.

Hoyer, Hacker ve Lindenmeyer (2007) tarafından üstbili ölçe inin alkolizmle ili kili bir alt boyut geli tirilen ve ikinci çalı ma olarak 144 alkol ba ımlısı ise yürütölen bir ara tırmada alkol yoksunlu u sırasında ortaya çıkan dü üncelere dair üstbili lerin alkolizmde sürdürücü role sahip oldu una dair sonuçlara ula mı lardır.

Caner’e (2008) göre bu sonuçlara göre alkol ba ımlısı olan ki iler, alkol yoksunlu u sırasında duydukları a ırı istek kar ısında ya dü üncelerini kontrol etmenin mümkün olmadı mı, ancak alkol alarak rahatlayacaklarını dü ünmekte ya da dü üncelerini bastırmaya çalı makta, çalı tıkça duydukları iste i dolaylı olarak arttırmaktadırlar. Dolayısıyla üstbili sel izleme ve kontrol süreci alkolizmde devam ettirici bir etkiye sahip olmaktadır

Spada ve Wells’in (2007) çalı maları da bu ili kiyi desteklemi tir. Ayrıca, bu ili kinin sigara ba ımlılı ında da gözlendi ini söylemi lerdir.

Nelson ve ark. (1999) izofreni hastalarının da üstbili sel izleme becerilerinin dü ük oldu u, çünkü dikkat da ıtıcı uyarınları ihmal edebilme becerilerinin dü ük oldu unu belirtmektedirler. Bu durum ki ilerın hareketlerini, çevreyi yabancı çıkarımları tanıdık ve gerçek gibi algılamalarına yol açan uyumsuz üstbili sel dü ünceleride getirmektedir.

Matthews, Hillyard ve Campbell (1999). Üniversite ö rencileriyle yürütölen ise; di er psikopatolojilerin yanı sıra sınav kaygısının da üstbili lerle ili kili oldu u

görülmü tür. Bu bulguya dayanarak, sınav kaygısı ya ayan bireylerin sınavda ya adıkları kaygının kendileri için anlamının (örne in kontrol edilemez olarak de erlendirme) önemini vurgulamı lardır

Coutinho (2008)'nun, çalı masında zayıf üstbili sel yeteneklerin dü ük akademik ba arıya yol açabilece ine dair sonuçlar elde edilmi olması ise sınav kaygısının dolaylı olarak da ortaya çıkıyor olabilece ini dü ündürmektedir.

Nelson ve ark., (1999) Üstbili sel özellikler ile psikopatolojilerin yanı sıra farklı klinik boyutların ili kisi üzerinde de çalı malar yürütülmektedir. Örne in, Nelson ve ark. (1999), ki i için ya anan olayın anlamı, ki inin içinde bulundu u duruma dair uygun “üstbili sel etiketi” seçmi olup olmaması örne in birincil duygusu üzüntü olan ki inin bunu yanlı etiketlendirerek üzüntü olarak de erlendirmesi, öfkeye dair olumlu üstbili sel inançların varlı ı gibi etkenlerin öfke ve öfke kontrolündeki rolüne dikkati çekmi lerdir. Burada ba kalarının dü üncelerine dair bir üstbili de söz konusudur; ki i ba kalarının dü üncelerini “dü manca” olarak algıladı ı noktada kendisini de “kurban” olarak görmeye ba layacak ve bili sel i leyi i bu algıya göre ekillenecektir. Örne in ev içinde iddet gösteren erkeklerin, e lerinin kendilerini güçsüzle tirmek gibi bir amacı oldu una inanmaları a ırı “erkeksi” davranı larını tetiklemektedir.

Simpson ve Papargeorgiou (2003; Akt. Caner, 2008:18)'da, öfke kontrol sorunu olan hastalarla yaptıkları bir çalı mada hastaların öfke yaratıcı durumlarda ortaya çıkan dü üncelerine ve ruminasyona yönelik olumlu ve olumsuz üstbili sel inançlarını de erlendirmi lerdir. Sonuçlar S-REF modelini destekler niteliktedir, hastaların bu dü üncelerle ilgili uyum bozucu üstbili sel inançları oldu u görülmü tür ().

Üstbili lerle ili kisi çalı ilan bir ba ka de i ken farkındalıktır. Teasdale (1999), üstbili sel bilgi (Metacognitive Knowledge) ve üstbili sel içgörü (Metacognitive nsight) kavramları arasında ayırım yapmı tır. Dü ünceleri entelektüalize ederek de erlendirme ile ya antısal olarak kavramanın farklı boyutlar oldu unu belirtmektedir. Örne in bili lerin gerçeklerin kendisi olmadı ını “bilmek” ile bunu çok etkilendi imiz bazı dü ünceler üzerinden kavramak farklı düzeylerde içgörü gerektirecektir. Teasdale bu ayırımı yapmak için “so uk bilgi” (Cold nformation) kavramını kullanmı tır. Ki i bili leriyle ilgili uyum sa layıcı üstbili leri ancak ya antısal düzeyde kavradı ı zaman iyile me gösterebilir. Nitekim bir obsesif-kompulsif bozukluk hastası dü üncelerinin gerçekçi olmadı ını “so uk bilgi” düzeyinde biliyor olabilir, ancak uyum bozucu, girici

dü üncelerinin üstesinden gelebilmesi için bunu ya antisal olarak kavraması önemlidir (Akt. Caner,2008:13).

Ehrlinger ve ark. (2008), üstbili sel yetileri dü ük olan ki ilerin bili sel hataları fakına varma becerilerinin de dü ük oldu unu belirtmi lerdir. Bu çalı maya kar ılı olarak, Krajc ve Ortmann (2008, Akt. Caner, 2008,13-14), farkındalık ve üstbili sel yetene in farklı de i kenler oldu unu, sadece bili sel ve üstbili sel yetileri dü ük olan ki ilerin farkındalık açısından daha dezavantajlı olabileceklerini belirtmi lerdir.

Koriat ve Levy-Sadot (2000) ile Fernandez-Duque, Baird ve Posner (2000) ise üstbili lerin bilinçli ve bilinçsiz olup olamayaca ı konusunu tartı mı lar ve bili lerimiz gibi üstbili lerimizin de bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya çıkabilece i görü ünü savunmu lardır. Örne in bir ki inin dü üncelerini durdurmaya çalı masının farkında olunmayan bir süreç ile ortaya çıkabilece ini belirtmi lerdir.

Benzer biçimde Rosenthal (2000) ve Nelson (2000) da ki inin bir eyi bilmese de “bilmedi ini” bilebilece ini, aynı zamanda bir eyi bildi inin farkında olmadan o eyi bilebilece ini belirtmi tir.

Ancak Kentridge ve Heywood (2000), konuyu farklı bir bakı açısından ele almı , üstbili in ki inin kendine ve bili lerine dair farkındalı mını arttırdı mını belirtmi lerdir.

2.2.2. Problem Çözme Becerisi Konusunda Yurt çinde Yapılmı Bazı Ara tırmalar

Yurt içinde ve yurt dı nda problem çözme becerileri konusunda bir çok ara tırma yapılmı tir.

Altun, (2003) yaptı ı çalı mada kendilerini, problem çözmeye sistematik ve kararlı davranan bireyler olarak gören ki ilerin, kendilerini do ru problem çözme stratejilerine sahip olarak gördüklerini belirlemi tir.

Ferah (2000), yaptı ı ara tırmada Kara Harp Okulu ö rencilerinin problem çözme becerilerini ve problem çözme biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik ba arı ve liderlik yapma de i kenlerine göre farklılık gösterip göstermedi ini incelemi tir. Ara tırmanın sonucunda, kara harp okulunda okuyan kız ö rencilerin, akademik ortalamaları yüksek olan ö rencilerin, liderlik yapan ö rencilerin problem çözme becerileriyle sınıf de i keni, cinsiyet de i keni ve liderlik yapma de i kenleri arasında anlamlı fark bulunamamı tir.

Genç ve Kalafat (2007) ö retmen adaylarının problem çözme becerileri ile okudukları program, sınıf düzeyi, cinsiyet ve ailenin eğitim düzeyi arasında ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bilge ve Aslan (1999), akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin aylık gelirleri ile algıladıkları akademik başarı yükseldikçe, öğrencinin gördükleri bölümden hoşnutlukları arttıkça ve akılcı olmayan düşünce düzeyleri düştükçe, problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin akılcı olmayan düşünce düzeylerinin farklılığı ile cinsiyet, okulun yanı sıra yürütülen birimin olması, yaş ve yıl kaybetme deneyimleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Hisli (1990), Almanya'dan Türkiye'de kesin dönüş yapan lise öğrencilerinin uyum düzeylerine göre eğitimsel olmayan tutumlar, otomatik olumsuz düşünceler ve problem çözme yeterliliği konularında kendilerini algılayışlarındaki farklılıkları incelemiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerinin erkeklere göre problem çözme beceri algısında kendilerini daha iyi algıladıklarını göstermiştir.

Taylan (1990), problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanla cinsiyet ve öğrencinin görülen sınıflar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Eroğlu (2001), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin Sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı yüksek düzeyde etkili çıkmıştır. Babanın çalışmakta olduğu mesleğin ise düşük düzeyde etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Katkat (2001), araştırmasında ö retmen adaylarının problem çözme beceri puanlarını bazı deneyimler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, ö retmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. "Sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek

bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmesi olabileceği belirtilmiştir” (Akt. Gültekin,1999:25).

Terzi (2000), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumu, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzeyleri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

1- Öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

2- Üst Sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, alt ve orta Sosyo – ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

3- Demokratik ana-baba tutumuna sahip olan öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, otoriter ana-baba tutumuna sahip öğrencilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

4- Öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri puanları, kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Çam (1995), öğretmen adaylarının ego durumları kişiler arası problem çözme becerisi algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 134 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda “öğretmen adaylarının algıladıkları problem çözme becerileriyle yetkin ve koruyucu ebeveyn ego durumları arasında olumlu; eleştiren ebeveyn, doğal çocuk ve uygulayıcı çocuk ego durumları arasında ise olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir” (Akt. Gültekin,1999:25).

Çam (1997), öğretmenlik formasyonu eğitim programının bazı değişkenlere göre öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçta, “formasyon eğitim programının öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına olumlu etkisinin olduğu ve bu etkinin yaş, cinsiyet, mezun ya da halen öğrenci olma, öğretmenlik yapma yapmama ve gelinen alan değişkenlerinden bağımsız olduğu bulunmuştur” (Akt. Gültekin,1999:25).

Aydın (1999), lise öğrencileri üzerinde denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iç denetim odaklı bireyler ile dış denetim odaklı bireyler arasında problem çözme becerisi açısından önemli bir fark bulunmamıştır.

Yazıcı (2001), yaptığı ara tırmada üniversitede okuyan ö rencilerin uyuma dönük ba a çıkma tarzları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri arasındaki ili kiyi incelemi tir. Bu ara tırma sonucunda, umutsuzluk düzeyi dü ük olan ö rencilerin, daha pozitif problem çözme oryantasyonuna sahip oldukları ve uyuma dönük problem çözme tarzlarını kullandıkları, buna kar ın i levsel olmayan problem çözme becerilerine sahip olanların kaçınma içerikli ba a çıkma tarzlarını kullanabilecekleri ortaya çıkmı tir.

Ülger (2003), okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranı larıyla ili kisini incelemi tir. Ara tırma sonuçlarına göre, “okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ili ki tespit edilmi tir. Ayrıca problem çözme ölçe i toplam puan ortalamaları da cinsiyet de i kenine göre analiz edildi inde kadınların problem çözme becerilerinin daha yüksek oldu u bulunmu tur” (Akt. Gültekin,1999:25).

Saygılı (2000), lise ö rencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile sosyal ve ki sel uyum, anne babanın ö renim durumu, okul farklılı ı, yerle im yerleri ve cinsiyetleri arasındaki ili kiyi incelemi tir. Ara tırmanın bulguları unlardır:

1- Problem çözme becerisi ile ki sel ve sosyal uyum arasında olumlu yönde bir ili ki bulunmu tur.

2- Farklı okullarda okuyan ö rencilerin problem çözme becerisi algılarında ve sosyal uyum düzeylerinde farklıla ma oldu u görülmü tür.

3- Farklı okullarda okuyan ö rencilerin ki sel uyum düzeylerinde bir farklıla ma gözlemlenmemi tir.

4- Ö rencilerin cinsiyet farklılı ı ile problem çözme becerisi arasında bir farklıla ma gözlemlenmemi tir.

5- Anne babaların ö renim düzeyleri ile ö rencilerin problem çözme becerisi algısı arasındaki ili ki anlamlı bulunmu tur.

6- Farklı yerle im yerlerinin ö rencilerin problem çözme becerileri üzerinde bir etkisinin olmadı ı bulunmu tur (Akt. Gültekin,1999:27).

Kasap (1997), İkokul 4.sınıf ö rencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme ba arısı ile problem çözme tutumu arasındaki ili kiyi incelemi tir. Ara tırmada elde edilen veriler unlardır:

1. Problem çözme tutumu ile problem çözme ba arısı arasında ili ki vardır. Problem çözme yönünde kendisine kar ı olumlu tutum geli tirmi ö renciler, problem çözmede daha ba arılıdır.

2. Problem çözme tutum ve ba arısı, alt ve üst sosyo-ekonomik gruplarda cinsiyete göre farklıla mamaktadır.

3. Problem çözme tutumu, Sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzey ö rencileri bu konuda kendilerine kar ı olumlu bir tutum geli tirmi lerdir ve daha ba arılıdırlar.

Arslan (2001), ö retmen ve ö retmen adaylarının problem çözme becerilerini inceledi i ara tırmasında, ö retmenlerin adaylardan daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını ortaya çıkarmı tır.

Basmacı (1998), tarafından yapılan üniversite ö rencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı de i kenler açısından incelendi i ara tırmada, demokratik anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında pozitif bir ili ki olmasına ra men, otoriter anne-baba tutumu ile problem çözme becerisi arasında ili ki bulunmamı tır. Annelerini demokratik olarak algılayan ö rencilerin problem çözme becerileri, annelerini otoriter olarak algılayan ö rencilerin problem çözme becerilerinden yüksek, babalarını demokratik olarak algılayan ö rencilerin problem çözme becerileri, babalarını otoriter olarak algılayan ö rencilerin problem çözme becerilerinden yüksek bulunmu tur. Ayrıca, anne-babanın ö renim durumu, ö rencinin do um yeri, ö renim gördü ü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel a ırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite ö rencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemi tir.

Yıldız (2003), ebeveynin problem çözme becerisini geli tirmeye yönelik deneysel bir çalı ma adlı bir ara tırma yapmı ve ara tırmanın sonucunda ‘Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geli tirme Programı’nın problem çözme becerisinin geli tirilmesinde etkili oldu u ve bu etkinin anne-babalı a ili kin ya antıya ve ebeveynli in farklı boyutlarında olumlu de i ikli e yol açtı ı görülmü tür.

Kök (2003), üniversite ö rencileri üzerinde “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme” adlı bir ara tırma yapmı tır. Ara tırma bulgularına göre, ele tirel dü ünme e ilimi yüksek olan deneklerin, dü ük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kararlar verdikleri bulunmu tur.

Ünüvar (2003), çok yönlü algılanan sosyal deste in lise ö rencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisini incelemi tir. Ara tırma sonucunda problem çözme beceri puanının; cinsiyet, anne çalı ma durumu, anne e itim durumu,

ö renim görülen alan, okul, aileden ve arkada lardan algılanan sosyal destek ve benlik saygısı de i kenlerine göre anlamlı farklılık gösterdi i bulunmu tur. Ergenlerin, aile ve arkada larından algıladıkları sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri olumlu yönde artmaktadır. Ayrıca benlik saygısı seviyesi yüksek ergenlerin daha olumlu problem çözme becerisine sahip oldukları görülmü tür.

Bilal (1984), “Demokratik ve otoriter” olarak algılanan anne-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisini incelemi tir. Sonuçta, “Demokratik” anne-baba tutumlarının “Otoriter” anne-baba tutumlarına göre çocukların ki isel, sosyal ve genel uyum düzeyleri açısından daha verimli olaca ı saptanmı tır.

Aydın (1999), Denetim oda ı farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerini kar ıla tırma bir ara tırma yapmı tır. ç ve dı denetim oda ına sahip ergenlerin problem çözme becerileri puanları kar ıla tırılmı ve aralarında anlamlı ili ki bulunmamı tır.

Ulupınar (1997, Akt. Gültekin,1999:25) Hem irelik e itiminin ö rencilerin sorun çözme becerilerine etkisini incelemi tir. Sonuç olarak; hem irelikte lisansüstü e itimin, hem ireli i isteyerek seçmenin, e itimi sırasında sorun çözme e itimi almanın sorun çözme becerisini olumlu yönde etkiledi i belirlenmi tir. Ayrıca yas, medeni durum, ailenin tutumu, yalnız ya ama, kendini tanımlama biçimi, çalı ma statüsü gibi sosyo-demografik özelliklerin; sorunların kayna ı, ya anan sorunlar, sorunların payla tı ı ki i, sorun çözmedeki tutum ve davranı ları, sorun çözmede kendini de erlendirme biçimi ve denetim oda ının sorun çözme becerisini algılamada etkili oldu u belirlenmi tir

Yurtta (2001), Sa lık yüksekokulu ö rencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerini kar ıla tırmı tır. Ara tırmanın sonucunda ö rencilerin; bölümünün yasının, ailesinde sa lık alanında çalı an birey olmasının, mezun oldu u lisenin, ya amının ço unu geçirdi i yerin, sa lık Yüksekokulu’nu tercih sırasının, mezun olduktan sonra görev almak istedi i alanın, mesle ine kar ı duydu u sevgi düzeyinin, problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkisinin olmadı ı belirlenmi tir.

Polat (1986), “demokratik” ve “otoriter” olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların ö renilmi çaresizlik düzeyine etkisini incelemi tir. Ara tırma sonucunda ana-baba tutumunu otoriter olarak algılayan çocukların ö renilmi çaresizlik düzeylerinin ana-babalarının demokratik olarak algılayan çocuklarıkinden daha yüksek oldu u tespit edilmi tir.

Öztürk (1990), “demokratik” ve “otoriter” olarak algılanan ana – baba tutumlarının ö rencilerin ba ımsızlık ve duygularını anlama, yakınlık, ba atlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisini incelemi tir.

Ara tırma sonucunda:

a) Anne-babalarını demokratik olarak algılayan ö rencilerin ba ımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, ba atlık düzeyleri; ana – babalarının otoriter ve ana babalarından birini demokratik ya da otoriter olarak algılayan ö rencilerinkinden daha yüksek olmasına ra men, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin daha dü ük çıktı ı görülmü tür.

b) Anne-babalarını otoriter olarak algılayan ö rencilerle, anne-babalarından birini otoriter ya da demokratik olarak algılayan ö rencilerin arasında önemli bir fark bulunamamı tır.

c) Anne-babalarını demokratik ve otoriter olarak algılayan kız ö rencilerle, anne-babalarını demokratik ve otoriter olarak algılayan erkek ö renciler kar ıla tırıldı ında demokratik aile kızlarının ve erkeklerinin ba ımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, ba atlık düzeyleri daha yüksek, buna kar ın kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerinin daha dü ük oldu u saptanmı tır.

Akaydın (2002), üniversite ö rencilerinin problem alanları, problemlik düzeyleri problem çözme becerileri ve yardım arama davranı ları arasındaki ili kiyi incelemi tir. Ara tırma sonucunda, problem çe idi ve düzeyinin yardım arama davranı larını etkiledi i sonucuna varılmı tır.

Korkmaz (2000), ara tırmasında boyun e ici davranı ile depresyon arasındaki ili kiyi, psikolojik danı ma ve rehberlik ö rencileri ö rnekleminde, bazı sosyo-demografik de i kenlerle birlikte incelemeyi amaçlamı tır. Ara tırmada elde edilen bulgulara göre; boyun e ici davranı ile depresyon arasında sa lam, anlamlı ve pozitif yönde bir ili ki vardır. Erkeklerin depresyon ve boyun e ici davranı düzeyleri kızlardan yüksektir.

Süleymano lu (1994), psikolojik danı manlık ve rehberlik e itiminin kendini – kabul düzeyine etkisini incelemi tir. Ara tırma sonucunda psikolojik danı manlık ve rehberlik e itimi alan ve almayan ö rencilerin kendini – kabul düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamamı tır. Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik Bilim Dallarında ö renim gören farklı cinsiyetlerdeki ö rencilerin 1. sınıfta kendini – kabul düzeyi arasındaki kız ö renciler lehine olan fark, IV. sınıfta anlamlı bulunamamı tır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin üst sınıflara geçtikçe arttığını belirtmesine rağmen bu artış anlamlı düzeyde bulunmamaktadır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının problemler karşısında benzer tavır aldıklarını göstermektedir. Fakat probleme karşı aldıkları bu tavrın doğruluğu veya yanlışlığıyla ilgili bilgi vermemişlerdir. Okullarda çocuklara bu eğitim verilirken, bu eğitimde demokratik kurallar içinde verilmesi gerekir.

Özkök (2005), ilköğretim öğrencilerine uyguladığı disiplinler arası yaklaşım dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programı sonucunda, öğrencilerin gözlenen yaratıcı problem çözmenin ilgili becerilerindeki ortalamaların yüksek olmasının, öğrencilerin söz konusu becerileri uygulanan öğretim programına bağlı olarak kazanabileceklerinin bir kanıtı olabileceğini belirtmişlerdir.

Sarı (1991), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ve sınıflar içindeki sınıflarına göre kendini kabul ve depresyon seviyeleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

2.2.3 Problem Çözme Becerisi Konusunda Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Elliot, (1992) tarafından çalışmalarda problem çözmenin, fiziksel sağlıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Elliot ve arkadaşları (1990), tarafından yapılan araştırmada problem çözme becerisinin, bilme hissi ve akademik performansla ilgili olduğu bulunmuştur.

Baker ve Ray (2003), Problem çözme becerisinin, stres azaltıcı ve uyumu kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Morera ve ark. (2006), da yaptıkları çalışmada, sosyal problem çözme gücüne sahip bireylerin farklı karar alma stilleri kullandıklarını ortaya koyarak bunu desteklemektedirler. Bu beceriye sahip olmayan bireyler problemlere yanlış ve hastalıklı bir yaklaşım tarzı belirleyebilirler.

Nitekim Jaffee ve Zurilla (2003), yaptıkları çalışmalarında, ergenlerin sergiledikleri üç yanlış problem çözme yaklaşımının, yaşadıkları suçlarla ilişkili olduğunu bulmuştur.

Henton ve ark. (1979), yaptıkları çalışmada, problem çözme yöntemlerinin okulda günlük hayatın bir parçası haline getirildiğinde kolayca öğrenileceğini belirtmişlerdir.

Brems ve Johnson (1988), “Problem çözme de erlendirmeleri ve ba a çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin e ilimi arasındaki ili kilerin de erlendirilmesi için bir ara tırma yapmı tır. Ara tırma sonuçları erkek olmanın problem çözümü konusunda sa lıklı bir kendilik de erlendirmesine aracılık etti ini ortaya koymu tur”.

Eliot ve Godshall (1991), “Üniversite ö rencilerinin problem çözme becerileri ile çalı ma alı kanlıkları ve akademik ba arıları arasındaki ba lantıları incelemi lerdir. Ara tırma sonucunda problem çözme becerisiyle çalı ma alı kanlıkları ve akademik ba arı arasında anlamlı bir ili kinin oldu u ortaya çıkmı tır.

Shorkey ve arkadaşları (1985), yaptıkları ara tırmada, ana babanın cezalandırma iddetinin, ailelerin problem çözme tutumları ile ili kili oldu u hipotezini test etmi lerdir. Sonuçlar, ana-babanın cezalandırma iddeti ile problem çözme tutum ve davranı ları arasında anlamlı bir ili ki oldu unu göstermi tir. Ba arılı problem çözücü ana-babaların cezalandırırken iddete çok az ba vurdukları görülmü tür.

Murhp ve Ross (1987), ergenler üzerinde yaptıkları ara tırmada sosyal problem çözme ile cinsiyet arasındaki ili kiyi incelemi lerdir. Sonuç olarak kızlar erkeklerden daha ba arılı bulunmu tur.

Barton (1988), yaptı ı ara tırmada, hem küçük erkek çocuklardaki hem de ö renme güçlü ü olan erkek çocuklardaki problem çözme becerilerinin onlardan büyük ve normal olan akranlarından daha yetersiz oldu unu göstermi tir

Heppner ve Petersen (1982), kadın ve erkeklerden olu an bir grup üzerinde deneysel bir çalı ma yapmı tır. Bu çalı mada problem çözme e itiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi ara tırılmı tır. Sonuçta; problem çözme e itiminin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip oldu u gözlenmi tir.

Lason ve arkadaşları (1989), bir grup hasta erkek alkolikler de problem çözme becerisini incelemi lerdir. Ara tırma sonucunda alkolik erkeklerin problem 33 çözme becerilerinin normal yeti kinlerden farklı oldu u ve alkoliklerin gerçek performanslarıyla, de erlendirmeleri arasında uyumsuzluk oldu u görülmü tür.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ili kiyi incelemi lerdir. Ara tırmanın sonucunda bireylerin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında anlamlı bir ili ki bulunmu tur (Akt. Saygılı, 2000).

Jerath, Hasija, Malholta (1993), Üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, zekâ düzeyi, içe dönük ki ilik tipi ve ya anılan stres düzeyinin problem çözme durumunda kaygı düzeyine etkisini incelemi lerdir. Bu çalı mada dı a dönük olanların içe dönük olanlara göre, kızların erkeklere göre, orta seviyede zekâ düzeyine sahip olanların ortalamanın üstündeki ve yüksek seviyede zekâyâ sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip olduklarını bulmu lardır.

Graham ve Davey (1994), kaygı, sosyal problem çözme yetenekleri ve sosyal problem çözme güvenini inceledikleri ara tırmalarında, problem çözme sürecinde kaygının derecesi, hem zayıf problem çözme güveniyle hem de zayıf algı kontrolüyle önemli derecede ilgili bulunurken, kaygının derecesi ile problem çözme kabiliyeti arasında ili ki bulunmamı tır.

Baumgardner ve arkadaşları (1986), problem çözme ve nedensel yükleme arasındaki ili kiyi incelemi lerdir. Sonuçta, ba arılı problem çözücülerin ki isel ve ki isel arası problemleri için içsel, de i ken ve kontrol edilebilir nedensel yüklemeler yaptıkları görülmü tür. Aynı ara tırma sonuçları, problem çözmede etkisiz olanlara göre etkili olanların problemlerini çözmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini gösteren ara tırma sonuçlarını desteklemi tir.

Baldwin (1995), otoriter davranı lar sergileyen ana-babaların çocukları ile demokratik tutuma sahip anne-babaların çocuklarını incelemi tir. Ara tırma sonucunda, demokratik tutumun egemen oldu u aile ortamında yeti en çocukların olumlu ki ilik özelliklerine sahip oldu u, otoriter tutumun egemen oldu u ailelerde yeti en çocukların çok kararsız bir psikoloji içinde oldukları, yeni fikirler üretemedikleri, korku ve kaygı içinde oldukları belirlenmi tir.

Coche ve Douglas (1977), “problem çözme e itiminin pratik etkilerini inceledikleri bir ara tırmalarında problem çözme e itimi verilen grupta, ki isel 34 yeterlilik duygusu, özsaygı ve dürtü denetimindeki geli melerde ba arı kaydetmi lerdir” (Akt. Gültekin,2006:33).

Nezu (1985), etkili problem çözücüler ile kendini etkisiz problem çözücü olarak algılayanlar arasındaki farklı psikolojik sıkıntıları ara tırmı tır. Ara tırmadan u sonuçlar çıkmı tır;

- a) Öğrenciler kendilerini birbirlerine göre de i ik algılamı lardır.
- b) Problem çözme becerilerinde farklılıklar vardır.
- c) Psikolojik durumlarında, sıkıntı durumlarında ve hislerinde farklılıklar vardır.

d) Kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerde daha az depresyon daha az durumluk ve sürekli kaygı, daha fazla iç kontrol gibi özellikler görülmüştür.

e) Etkisiz problem çözücülerde ise etkili problem çözenlerin tersi özellikler görülmüştür.

f) Etkili problem çözenlerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri daha başarılı olarak çözümledikleri için etkisiz problem çözenlere göre daha az üzüntülü ve daha az probleme sahip oldukları bulunmuştur.

g) Başarılı problem çözebilmeye sahip olanların çevrelerinde çok fazla kişisel kontrole sahip oldukları bulunmuştur.

h) Etkisizlerin problem çözme becerilerinde farklılıklar var ise psikolojik üzüntülerinde de farklılıklar olduğu ileri sürülmektedir.

Schotte ve Clum (1987), kolej öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile stres, umutsuzluk ve intihar düşüncesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problem çözme becerisi düşük olan ve olumsuz yaşam stresinin baskısı altında olan bireylerin etkili problem çözme becerisine sahip olanlara göre çok fazla umutsuzluk ve intihar etme eğilimi içinde oldukları görülmüştür”

Zurilla ve Sheedy (1991), kolej öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile olumsuz yaşam olayları sonucu oluşan stres arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani etkili problem çözme becerisinin stres üzerinde azaltıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla ara tırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlilik ve güvenilirlik çalı maları, verilerin toplanması ve verilerin de erlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerden söz edilmi tir.

3.1. Ara tırmanın modeli

Ara tırmanın modeli, betimleyici, ili kisel tarama modelidir. Karasar (2007)'a göre, ili kisel tarama modelleri; “iki ve daha çok sayıdaki de i ken arasında birlikte de i im varlı nı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ara tırma modelleridir”

3.2. Evren

Ara tırma evrenini 2010– 2011 e itim-ö retim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir E itim Fakültesi İlkö retim Programlarının, 3. ve 4. sınıflarında ö renim görmekte olan ö retmen adayları olu turmaktadır.

3.3. Örneklem

Ara tırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir E itim Fakültesinin ilkö retim programlarına devam etmekte olan, 3. ve 4. sınıf 402 ö retmen adayı olu turmaktadır. Örneklemi olu turan ö retmen adayların 197'si (%49) 3. sınıf, 205'i (%51) 4. sınıf ö rencisidir. Örneklem seçimi ve büyüklü ünü belirleme konusunda ilgili kaynaklarda önerilen hesaplama formüllerinden yararlanılmı tır.

Sencer (1989)'e göre on bin ki ilik bir evrenden seçilecek örneklem sayısı .05 hata payı ile 310 olmalıdır. 2010 ÖSYM Kılavuzundan edinilen bilgilere göre 2010 – 2011 e itim-ö retim yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir E itim Fakültesinde ö renim görmekte olan ö retmen adayı ö renci sayısı yakla ık 8120'dir ve bunların yakla ık yarısı 3. ve 4. sınıf ö rencileridir. Bu evren büyüklü ü dikkate alınarak yeterli örneklem büyüklü ünün kaç ki iden olu ması gerekti ini belirlemek için uzman görü lerini içeren çe itli kaynaklara ba vurulmu tur. On bin ki ilik bir evren için Sencer (1989) tarafından önerilen 310 sayısı, Yazıcıo lu ve Erdo an (2004)'a göre 370 olmalıdır. Bu ara tırmacılar tarafından önerilen evren-örneklem de erleri Tablo 3.1'de gösterilmi tir.

Tablo 3.1.

Önerilen Evren-Örneklem Değerleri (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004:50)

Evren Büyükü ü	+ 0.03 örnekleme hatası (d)			+ 0.05 örnekleme hatası (d)			+ 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7	q=0.5	q= 0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Tablo 3.1'e bakıldığında, örnekleme hatasını azaltmak için örneklem büyüklüğünün artırılması gerektiği görülmektedir. Diğer yandan, seçilen hata payına göre belli bir değerden sonra örneklem büyüklüğünün artmasına gerek olmadığını söylenebilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu tabloda ara tirmacılar tarafından on bin kişilik bir evrene yüzde 5 hata payı ile 370 kişilik örnekleme alınması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı hata payı ile beş bin kişilik evrene 357 kişilik bir örneklem önerilmektedir. Bu ara tirmada örnekleme alınan örneğin sayısı 402'dir. Ara tirmanın evreninin yaklaşık 5000 olduğu düşünüldüğünde örneklemin, evreni temsil edebilme gücü yönünden herhangi bir problem olmayacağı görülmektedir. Seçilen örnekleme ilik tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.2'de verilmiştir:

Tablo 3.2.

Örnekleme li kin Tanımlayıcı Bilgiler

De i kenler	n	%	Toplam	
Cinsiyet	Kız	189	47	402
	Erkek	213	53	
Sınıf düzeyi	3. Sınıf	197	49	402
	4. Sınıf	205	51	
Mezun Oldu u Okul türü	Genel lise	159	39,6	402
	And. Lisesi	192	47,8	
	Fen lisesi	5	1,2	
	Meslek Liseleri	46	11,4	
Ö renimin Gördü ü Fakülte	E itim fakültesi	402	100	402

3.4. Veri toplama Araçları

Çalı mada veriler Bili ötesi Farkındalık Envanteri (Abacı, Çetin ve Akın, 2006) ve Problem Çözme Envanteri (ahin, ahin ve Heppner 1993) ile toplanmı , sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla ara tırmacı tarafından geli tirilen Ki isel Bilgi Formu kullanılmı tır.

3.4.1. Bili ötesi Farkındalık Envanteri

Bili ötesi Farkındalık Envanteri (BFE): Orjinal olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geli tirilen, Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bili ötesi Farkındalık Envanteri (BFE) 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Üstbili sel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geli tirilmi tir. Ters yorumlanan maddesi bulunmamaktadır. En dü ük puan 52 en yüksek puan 260’dür. Bireyin puanı yükseldikçe üstbili farkındalık düzeyi yükselmektedir. BFE’nin orijinal formu; iki ana boyut altında yer alan sekiz alt faktörden olu maktadır. İlk boyut olan “Bili in Bilgisi” (BB) altında; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç faktör yer almaktadır. kinci ana

boyut olan “Bilin Düzenlenmesi”(BD); planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş faktöre sahiptir.

3.4.1.1.Güvenirlilik

Abacı, Çetin ve Akın'ın (2006). Yaptıkları BFE'nin Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüş olan test-tekrar test güvenirlik çalışması sonucunda BFE'nin Cronbach Alpha (), iç tutarlılık katsayıları envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi faktörü için .87 (5,10,12,15,16,18,32. maddeler) , prosedürel bilgi için .83 (3.14.27 ve 33. maddeler), durumsal bilgi için .80 (17.20.26.29.35 ve 46. maddeler), planlama için .78 (4.6.8.22.23.42 ve 45. maddeler), izleme için .75 (1.2.21.25.28.41.44.52.maddeler), değerlendirme için .73 (7,19,24,36,38 ve 50. maddeler), hata ayıklama için .70 (11,34,40,49 ve 51. maddeler ve bilgi yönetme için .66 (9,13,30,31,37,39,43,47 ve 48. maddeler) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada BFE'nin Cronbach Alpha () iç tutarlılık katsayıları envanterin bütünü için .75, açıklayıcı bilgi faktörü için .63, prosedürel bilgi için .70, durumsal bilgi için .66, planlama için .61, izleme için .74, değerlendirme için .59, hata ayıklama için .72 ve bilgi yönetme için .63 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan ilgili stratejilere daha yüksek düzeyde sahip olduğunu gösterir

3.4.1.2.Geçerlilik

BFE'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösteren nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (Sampling Adequacy) ve Barlett Sphericity Testleri yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett Sphericity Testi X^2 değeri ise 13490.274 ($p<.01$) bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceğini göstermektedir. Öncelikle faktör sayısı sınırlandırılmadan, döndürülmemiş metot kullanılarak faktör sayısı incelenmiş ve envanterin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Ancak BFE'nin orijinal formu sekiz alt boyuttan oluştuğu için temel bileşenler analizi ile direkt olarak

döndürmesi 8 faktörle sınırlandırılmıştır. “Oblimin döndürme kullanılmasının nedeni envanterin alt boyutları arasında ilmi ki olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 1996). Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 47’sini açıklayan 8 faktörlü bir yapı elde edilmiş ve orijinal formdaki madde da ılımları ile uyarlanan formdaki madde da ılımlarının uyumlu olduğu görülmüştür” (Abacı, Çetin ve Akın,2006: 663-666).

Birinci faktör olan “Açıklayıcı bilgi” altında toplanan maddeler daha çok bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilimsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir. Faktör yükleri .49 ile .72 arasında değişen bu faktör, toplam varyansın % 4.4’ünü açıklamakta ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait maddelere örnek olarak “*Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.*” gösterilebilir.

İkinci faktör olarak bulunan “Prosedürel bilgi” 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini de ölçmektedir. Prosedürel bilgiye ait maddelerin faktör yükleri .36 ile .63 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın % 5’ini açıklamaktadır. Bu maddelere örnek olarak “*Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.*” gösterilebilir.

Üçüncü faktör “Durumsal bilgi”dir. Bu faktöre ait maddeler, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ölçmektedir. Faktör yükleri .35 ile .74 arasında değişen ve toplam varyansın % 7.1’ini açıklayan bu faktör 5 maddeden oluşmaktadır. Durumsal bilgiye örnek bir madde olarak “*Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.*” gösterilebilir. Açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi bilginin bilgisi temel boyutu altında yer almaktadır. Dördüncü alt boyut “Planlama”dır. Bu faktörde toplanan maddeler bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilimsel kaynaklarını etkinleştirmesini içerir. Faktör yükleri .38 ile .65 arasında değişen ve toplam varyansın %5.7’sini açıklayan planlama alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere örnek olarak “*Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.*” gösterilebilir.

Beşinci faktör olarak belirlenen “Değerlendirme” 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin

verimliliğini de belirlemesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Faktör yükleri .32 ile .83 arasında değişen bu alt boyut toplam varyansın % 7.5'ini açıklamaktadır. Bu faktör altında yer alan maddelere örnek olarak “*Amaçlarıma ulaşmaya çalışıyorum düzenli olarak kontrol ederim.*” gösterilebilir.

Altıncı faktör “*Değerlendirmedir*” ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddeler daha çok bireyin öğrenme çıktıları ve verimliliğini de belirlemesini ölçmektedir. Faktör altında sıralanan maddelerin yükleri .35 ile .70 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın % 6.1'ini açıklamaktadır. Değerlendirme boyutu altında yer alan maddelere “*Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.*” örnek olarak verilebilir.

Yedinci faktör “*Hata Ayıklama*”dır. Bu faktör altında bulunan maddeler bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişmekte ve toplam varyansın % 4.9'unu açıklamaktadır. 5 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddelere örnek olarak “*Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri de yazıyorum.*” gösterilebilir.

Sekizinci ve son faktör ise “*Bilgiyi yönetme*”dir. Bu faktör altında yer alan maddeler bilgiyi daha verimli kullanmak için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir. Bilgi yönetmeye ilişkin maddelerin faktör yükleri .32 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Toplam varyansın % 6.1'ini açıklayan bu faktör 9 maddeden oluşmaktadır. Maddelere örnek olarak “*Ders çalışırken yapacağım çalışmalarımı küçük adımlara ayırırım.*” gösterilebilir. Planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme faktörleri bilginin düzenlenmesi temel boyutu altında yer almaktadır. Yapı geçerliliği çalışmada faktör yapısının yanında alt ölçekler de incelenmiş ve aralarındaki Pearson momentler çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır (Abacı, Çetin ve Akın,2006: 663-666).

3.4.1.3. Uyum Geçerliliği

BFE'nin uyum geçerliliği çalışması için Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen Bilişimsel Farkındalık Envanteri ile bu çalışmadaki envanter uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon uyum geçerliliği olarak belirlenmiştir. Bu uygulamada BFE'den elde edilen puanlar alt faktörler ekinde de il genel bir bilişimsel farkındalık puanı olarak alınmıştır. “Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen envantere tek boyutlu genel bir bilişimsel farkındalık ölçeği olduğu için iki

ölçme aracından elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmı ve sonucun .95 oldu u görülmü tür. Kullanılacak envanterin uyum geçerlili inin yeterli oldu u görülmü tür” (Abacı, Çetin ve Akın,2006: 663-666).

3.4.1.4. Envanter Puanlarının De erlendirilmesi

BFE’deki toplam madde sayısı 52’dir. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en dü ük puan ise 52’dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bili ötesi farkındalı ı göstermektedir. “Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek (52) ilgili bireyin üstbili farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. BFE’den 2.5 puanın altında alan bireylerin dü ük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bili ötesi farkındalı a sahip oldu u söylenebilir. Envanterin uygulama süresi yakla ık 20-25 dakikadır” (Abacı,Çetin ve Akın,2006:655-680).

3.4.2. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri (PÇE), Heppner ve Petersen (1982) tarafından, çe itli ara tırmalar sonucu ortaya çıkan “genel yönelim”, “problemin tanımı”, “alternatif üretme”, “karar verme” ve “de erlendirme” gibi problem çözme a amaları göz önünde bulundurularak, ki inin problemlerini çözebilme yeterli i konusunda kendisini nasıl algıladı ının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geli tirilmi tir. Envanterin Türkçeye çevrilmesi ilk Akkoyun ve Öztan (1988. Akt. Taylan, 1990), daha sonra Taylan (1990), Sava ır ve ahin (1997), tarafından yapılmı tir. Taylan (1990), Heppner’den aktararak envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalı masını yapmı ve psikolojik danı mada, tıpta ya da e itim ortamlarında bireyin problem çözme ya da ba a çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanıldı ını belirtmi tir. Yapılan faktör analizi çalı maları, PÇE’nin üç farklı faktörden (ölçekten) olu tu unu göstermektedir. Bu faktörler ki inin yeni problemleri çözme yetene ine olan inancını ifade eden “problem çözme yetene ine güven”; gelecekte ba vurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek için etkin bir biçimde ara tırma yapmayı ifade eden “yakla ma kaçınma” ve problemlerle ilgili durumlarda ki isel kontrolünü sürdürme yetene ini belirten “ki isel kontrol”dür

PÇE Bireyin problem çözme konusunda algılarını, yakla ım biçimini de erlendirmesini içeren toplam 35 maddeden olu an 6’lı Likert türü bir ölçektir.

Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Savaşır ve Şahin, (1997) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte; “aceleci yaklaşım”, “dü ünen yaklaşım”, “de erlendirici yaklaşım”, “kendine güvenli yaklaşım”, “kaçıngan yaklaşım”, “planlı yaklaşım” olarak isimlendirilen 6 faktör olduğu bulunmuştur.

Savaşır ve Şahin’a (1997) göre PÇE’den alınabilecek minimum ve maksimum puanlar şöyledir: “Aceleci Yaklaşım” boyutunda için 9-54, “Dü ünen Yaklaşım” boyutu için 5-30, “Kaçıngan Yaklaşım” boyutu için 4-24, “De erlendirici Yaklaşım” boyutu için 3-18, “Kendine Güvenli Yaklaşım” boyutu için 7-42, “Planlı Yaklaşım” boyutu için 4-24 arasındadır. Bu ölçek, (1) Her zaman böyle davranırım, (2) Ço unlukla böyle davranırım, (3) Sık sık böyle davranırım, (4) Arada sırada böyle davranırım, (5) Ender olarak böyle davranırım, (6) Hiçbir zaman böyle davranmam eklindedir. Verilen cevaplara 1 ile 6 arasında de ği en puanlar verilir. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dı ı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Bu maddeleri puanlarken 1=6, 5=2, 4=3, 2=5, ve 6=1 eklinde tersine çevrilir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil etti ği varsayılır. Envanterden alınabilecek puan ranjı, 32-192’dir. Puanlamada dü ük puanlar problemleri çözmeye etkilili ği, yüksek puanlar ise problemler kar ısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir.

3.4.2.1. Güvenirlilik

Taylan, (1990) tarafından yapılan PÇE’nin güvenirlilik çalı masında tutarlılık korelasyonuna bakılmı ve “problem çözme yetene ine güven” ile “yaklaşma – kaçınma” arasında .49; ve “problem çözme yetene ine güven” ile “ki sel kontrol” arasında .49, “yaklaşma – kaçınma “ ile” “ki sel kontrol” arasında .38 de erinde korelasyon katsayıları bulunmuştur. Envanterin, test – tekrar test güvenirliliklerinin de üç hafta ara ile Cronbach Alpha katsayılarının .77 ve .81 arasında de ği ti ği görülmüştür.

Savaşır ve Şahin (1997), yaptıkları çalı malar sonucunda, PÇE’nin “problem çözme yetene ine güven” (Alpha katsayısı = .85), “yaklaşma-kaçınma” (Alpha katsayısı = .84) ve “ki sel kontrol” (Alpha katsayısı = .72) olmak üzere üç faktörden-alt ölçekten) olu tu u belirtilmektedir. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranjı .38 ile .49 arasında de ği mektedir. Yapılan çalı malar sonucunda ölçe in tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen

katsayılar ise .70 ile .85 arasında bulunmu tur. Ölçe in madde-toplam korelasyonlarının ranjı ise .25 ile .71 arasında de i mektedir. Ölçe in ve alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .83 ile .89 arasında de i mektedir

3.4.2.2. Geçerlilik

Ülkemizde Taylan (1990) ile Nesrin ve ahin (1993) tarafından yapılmı tur. Taylan (1990)'ın geçerlilik çalı masında PÇE ile kendini kabul envanteri (Kılıççı 1985) puanları arasında .44 Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberg ve Ark.,1970) puanları arasında ise .51 gibi orta düzeyde ili kilerin oldu u gözlenmi tir. ahin, ahin (1993) tarafından geçerlilik ara tırması toplam 244 üniversite ö rencisi üzerinde yapılmı ölçe in toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri Arasındaki korelasyon katsayısı .33 bulunmu tur.

3.4.3.Kişisel Bilgi Formu:

Ara tırmacı tarafından ara tırmaya katılan ö retmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerine yönelik bilgileri derlemek üzere geli tirilmi tir. Formda, ö renim görülen sınıf düzeyi, anne-babanın e itim düzeyi, ailenin çocuk yetirme tutumuna ili kin sorular bulunmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde ö retmen adaylarının problem çözme ve üstbili farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan ölçeklerin ortalama ve standart sapma de erleri verilecek, daha sonra sosyo-demografik özelliklere ili kin analiz bulguları sırasıyla sunulacak son olarak ise iki ölçe in alt faktörleri arasındaki ili kileri saptamaya yönelik analiz sonuçları tartı ılacaktır.

Ara tırmaya katılan 402 ö rencinin tamamının puanları ara tırma verilerine dâhil edilmi tir. Ara tırma verileri SPSS 16.0 paket programı kullanılarak de erlendirilmi tir. Ara tırmanın ba ımsız de i keni olan üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ili ki olup olmadığı Pearson – Moment Çarpım Korelasyonu yöntemiyle analiz edilmi tir. Problem çözme becerileri ile üstbili farkındalık düzeyleri, di er ba ımsız de i kenler olan, cinsiyet ve sınıf düzeyinde anlamlı düzeyde farklıla ıp farklıla madı ının tespitinde, ba ımsız örneklem için t testi analizleri kullanılacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ara tırma verilerine uygulanan istatistik analizler sonucunda elde edilen bulgular, ara tırmada cevap aranan problemlerin sırasına göre sunulmu tur.

4.1. Ara tırma Bulgularına göre Bazı Betimleyici istatistikler

Alt problemlere ili kin bulgulara geçmeden önce ara tırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ve demografik özelliklerine ili kin betimleyici istatistiksel bilgiler Tablo 4.1’de verilmi tir:

Tablo 4.1.

Ara tırma Bulgularına Göre Bazı Betimleyici istatistikler

	Problem Çözme Becerisi Algısı Puanları	Üstbili Farkındalık Düzeyi Puanları
N	402	402
\bar{X}	86,557	177,90
Std. Sapma	15,616	24,51
Varyans	243,863	600,77
Min.	52,00	123,00
Max.	129,00	222,00

Tablo 4.1’de veri toplama araçları olan Bili ötesi Farkındalık Envanteri (BFE), ve Problem Çözme Becerisi Envanteri’nden (PÇE) elde edilen bulgulara ve cinsiyet ve sınıf düzeylerine ili kin ortalama, standart sapma de erleri ile en dü ük ve en yüksek puanlar gösterilmi tir.

Problem çözme becerisi yeterlilik algısı puanı olarak en dü ük 52, en yüksek 129, ortalama olarak da 86.557 puanda oldu u belirlenmi tir.

Üstbili farkındalık puanları açısından bakıldı ında ö retmen adaylarının en dü ük 123, en yüksek 222 puan, ortalama olarak da 177.90 puanda oldukları belirlenmi tir.

4.2. Ö retmen Adaylarının BFE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine İlişkin Bulgular

Ö retmen adaylarının BFE puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin istatistiksel analizler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Ö retmen Adaylarının BFE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	Standart Sapma
Açıklayıcı Bilgi	29.47	4.81
Prosedürel Bilgi	13.92	2.12
Durumsal Bilgi	18.87	2.83
Planlama	24.54	4.74
Değerlendirme	24.16	4.35
Hata Ayıklama	17.45	3.54
Bilgiyi Yönetme	17.78	3.21
Bilgiyi Yönetme	31.62	5.88
BFE Toplam Puanı	177.83	26.62

Tablo 4.2’deki ölçekten alınan puanların yüksekliği ilgili stratejilere daha yüksek düzeyde sahip olduğunu gösterir. BFE’ne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeylerini kullanma açısından sırasıyla; “Bilgi Yönetme”, “Açıklayıcı Bilgi”, “Planlama”, “Değerlendirme”, “Durumsal Bilgi”, “Hata Ayıklama”, “Değerlendirme” ve “Prosedürel Bilgi” yaklaşımlarını kullandıkları görülmektedir.

4.3. Ö retmen Adaylarının Açıklayıcı Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının açıklayıcı bilgi düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.3’de verilmiştir:

Tablo 4.3.

Ö retmen Adaylarının Açıklayıcı Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bili ötesi Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Açıklayıcı Bilgi	-.152	.002*

*p< .01 önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3. incelendi inde açıklayıcı bilgi düzeyi ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. (r =-.152, p< .01 önem düzeyinde anlamlı) Yani ö retmen adaylarının açıklayıcı bilgi puanları farklılıkta problem çözme becerileri puanı da negatif yönde farklılıkta bulunmaktadır. PÇE de erlendirmesinde problem çözme becerisi puanı yükselmesi problem çözme becerilerinin yetersiz algılandığını ve etkili çözüm yolu bulamadıklarını göstermektedir.

Açıklayıcı bilgi; bilginin bilgisi grubuna giren bir üstbili becerisidir. Bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilimsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir. Örnek olarak bu beceriye sahip olan bir birey “Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım” düşüncesine sahiptir. Aynı birey yapabileceğine dair inancıdır.

Araştırma bulgularından hareketle açıklayıcı bilgi düzeyi puanı da farklılıkta ö retmen adaylarının problem çözme becerileri yeterlilik algısı da farklılıkta bulunmaktadır. Başka bir deyişle Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerini bilme düzeyleri de farklılıkta ö retmen adaylarının problem çözme becerileri algılama düzeylerinin de farklılıkta olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası farka bakıldığında zaman puan olarak negatif yönde bir farklılıkta olduğu görülmektedir. Üstbili farkındalık puanları arttıkça problem çözme becerisi algısı puanları artmasına rağmen testin yorum yapısı gereği puan yükselince problem çözme becerisi yeterlilik algısı azalmaktadır. Sonuç olarak açıklayıcı bilgi farkındalık düzeyleri yüksek olan bireyler daha yüksek düzeyde problem çözme yeterlilik algısına sahiptirler.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak Brown (1980), öğrenme hızıyla ilgili olan öğrencilerin bu yeterliğe sahip olmadıklarını; özellikle hatırlama gerektiren testlerde

ba arısız olduklarını, önceki deneyimlerini organize ederek yeni durumlara uyarlayamadıklarını söylemektedir.

Yine Brown (1980) bili bilgisinin genel olarak bireyin kendi dü üncesini ya da bilgisini tam ve do ru olarak tanımlayabilmesini gerektirir der. Bireyin problem çözümedeki ba arısı, bilgilerini etkili kullanabilmesine ba lıdır. E er birey bildikleri hakkında iyi bir sezgiye sahip de ilse, problem çözümede ba arılı olmayı zor bir i olarak de erlendirilebilir. Sonuç olarak büyük bir oranda ba arısız olup, kendini yetersiz algılar.

Gür im ek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi ö retmenleri üzerinde yapılan ara tırmada açıklayıcı bilgi düzeyi ile problem çözüme becerisi arasında bir ili ki bulunmu tur. Ara tırma sonuçlarında da okul öncesi ö retmen adaylarının açıklayıcı bilgi düzeyleri yükseldikçe problem çözüme becerisi algılama düzeyleri de artmaktadır.

Flavell, (1976) ve Schoenfeld, (1985). Tarafından yapılan ara tırmalarda, üstbili becerileri (üstbili sel bilgi ve üstbili sel kontrol) ile problem çözüme ba arısı arasında anlamlı bir ili ki bulundu u; bu becerilerin ö retiminin problem çözümedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildikleri gözlenmi tir.

4.4. Ö retmen Adaylarının Prosedürel Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının Prosedürel bilgi düzeyi ile problem çözüme becerisi arasında bir ili ki olup olmadı ının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.4'de verilmi tir:

Tablo 4.4.

Ö retmen Adaylarının Prosedürel Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bili ötesi Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Prosedürel Bilgi	-.154	.030*

*p<.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.4. incelendi inde ö retmen adaylarının prosedürel bilgi düzeyi ile problem çözme becerileri arasında $p < .05$ önem düzeyinde ($p = .030$) negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.154$) bulunmaktadır.

Daha önceki bölümlerde ifade edildi i gibi prosedürel bilgi bir i in ya da görevin ba ariyle nasıl sonuçlandırılaca ını, nasıl yapılaca ını bilmektir. Bu beceri problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılaca ı hakkındaki bilgiyi ölçer ve aktivitelerin organize edilmesi aracılı ıyla, bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sa lar. Ara tırma bulgularına göre bir i in nasıl yapılaca ını bilme düzeyinin puanları de i tikçe ö retmen adaylarının problem çözme becerisi yeterliliklerini algılama düzeyi puanları da negatif yönde anlamlı olarak de i mektedir. Prosedürel bilgi düzeyi arttıkça ö retmen adaylarının problem çözme becerileri yeterlilik algısı da artmaktadır. Bu tip bireyler daha etkili çözümler bulurlar.

Butler ve Meichenbaum (1981) bireyin kendi bili sel süreçlerinin i leyi ine ili kin farkındalı ını ifade eden üstbili sel ö elerin -durumsal bilgi, prosedürel bilgi ve planlama- problem çözme sürecini ve performansını olumlu etkiledi ini dile getirmi tir.

Gür im ek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi ö retmenleri üzerinde yapılan çalı mada da ara tırmayla benzer sonuçlar çıkmı tir. Prosedürel bilgi düzeyleri yüksek olan ö retmen adaylarının problem çözme becerisi algılama düzeylerinin de yüksek oldu u belirlenmi tir.

4.5. Ö retmen Adaylarının Durumsal Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının durumsal bilgi düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadı ının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.5’de verilmi tir:

Tablo 4.5

Ö retmen Adaylarının Durumsal Bilgi Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bili ötesi Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Durumsal Bilgi	-.071	.035*

* $p < .05$ önem düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.5 verileri de erlendirildi inde ö retmen adaylarının durumsal bilgi düzeyleri ile problem çözmeye becerileri arasında negatif yönde $p < .05$ ($p = .035$) düzeyinde anlamlı ilişki ($r = -.071$) olduğu görülmektedir.

Durumsal bilgi, bireyin karışık bir durumda hangi bilgiyi ilevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Bireyin, açıklayıcı bilgi ve prosedürel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Ö retmen adaylarının bir durum karşısında ne yapacağını bilme düzeyleri de iktikçe problem çözmeye becerisi yeterlilik algısı da aynı yönde anlamlı olarak değişmektedir. Ö retmen adaylarının durumsal bilgi düzeyleri yükseldikçe problem çözmeye becerileri yeterlilik algısı da yükselmektedir.

Butler ve Meichenbaum (1981) bireyin kendi bilişsel süreçlerinin işleyişine ilişkin farkındalığını ifade eden biliş ötesi öğelerin -durumsal bilgi, prosedürel bilgi ve planlama- problem çözmeye sürecini ve performansını olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

Alan yazının da yapılmış araştırmalara bakıldığında araştırmacıların bulgularının araştırmacı bulgularını desteklediği görülmektedir.

Gagne ve Skinner (1964; 1974) gibi araştırmacılar problem çözmeye sürecinde en önemli değişken olarak bireyin geçmişi incelemeye iliminde olduğunu söylemiştir.

Kohler ve Maier (1925, 1970) gibi, problemlerin çözümünde en önemli unsurun bireyin karşı karşıya kaldığı durumu algılama biçimi olduğunu savunmuşlardır.

Gürümek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada durumsal bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözmeye becerisi algılama düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dorner (1983), problem çözmeye bağırsız bireylerin gerçekte davranışsal olarak aktif olmalarına karşılık sürekli bir sorundan diğerine atladıkları ve sonuçta hiçbir çözüm bulamadıklarını saptamıştır. Diğer bir durum da bağırsız problem çözümlerinin tek bir problem üzerinde dikkatlerini gözeterek edebilecek şekilde yoğunlaştırmaları ve sonuç elde edememeleridir. Oysa ki bir sorun diğer sorunlarla iç içedir. Ancak o anki durumun analizi ile ortaya çıkartılabilir.

Heppner ve Krauskopf (1987), problemleri çözmeye kullanılan başarı çıkma stratejilerini açıklarken birey içinde bulunduğu durumu algısal olarak analiz etmeli yeniden düzenlemeye çalışmalı ve bunun içinde başarı çıkma stratejilerinden yararlanmalıdır demektirler. Örneğin sorunu daha basit alt yapılarına indirgemeli, tüm sorunun çözümüne götüreceği alt amaçlar saptanmalı, soruna uzun bir zaman süreci

içinde bakılmalı ve hazırlanarak tedbir almayı gerektiren planlama yapılmalıdır. Birey içinde bulundu u durumu algısal olarak yeniden düzenleyerek etkin bir problem çözme becerisinin ilk basama nını halletmi olur.

4.6. Ö retmen Adaylarının Planlama Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının planlama düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6'de verilmiştir:

Tablo 4.6.

Ö retmen Adaylarının Planlama Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bilişimsel Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Planlama	-.117	.019*

*p<.05 önem düzeyinde anlamlı.

Tablo 4.6 incelendiğinde ö retmen adaylarının planlama düzeyi ile problem çözme becerileri algılama düzeyleri arasında p<.05 (p=.019) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki (r = -.117) olduğu görülmektedir.

Planlama; bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını etkinleştirmesini içerir. Örneğin bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim. fadesini kullanıyorsa planlama düzeyini harekete geçirmiş demektir. Sonuçlar göstermiştir ki ö retmen adayları etkili performans için bilişsel kütüphanesindeki kaynaklarını kullandıkça problem çözme becerileri algısı da gelişmektedir. Planlama düzeyi de arttıkça ö retmen adaylarının problem çözme becerileri algısı da puan olarak negatif yönde anlamlı olarak gelişmektedir. Dolayısıyla planlama düzeyi yüksek ö retmen adaylarının problem çözme becerisi yeterlilik algıları da yüksek olmaktadır.

Gür im ek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada planlama düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

Butler ve Meichenbaum (1981) bireyin kendi bilişsel süreçlerinin işlevine ilişkin farkındalığını ifade eden bilişsel ötesinin -durumsal bilgi, prosedürel bilgi ve planlama- problem çözme sürecini ve performansını olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

Schoenfeld (1985), planlama ve uygulamanın problem çözme sürecini bu süreçte gösterilmesi beklenen ideal bilişsel ve üstbilissel davranışlardan olduğunu söylemektedir.

4.7. Öğretmen Adaylarının İzleme Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının izleme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.7.'de verilmiştir:

Tablo 4.7.

Öğretmen Adaylarının İzleme Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bilişsel Farkındalık Alt	Problem Çözme Becerisi		
	Boyutu	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
izleme		-0.147	.042*

*p<.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmen adaylarının izleme düzeyleri ile problem çözme becerisi algılama düzeyleri arasında p<.05 (p=.042) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki (r = -.147) vardır. Ortalamalar arası farka bakıldığında izleme problem çözme becerisi puanları negatif yönde değişmektedir. Başka bir deyişle izleme düzeyi puanı değiştikçe öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılaması puanları da anlamlı bir şekilde değişmektedir.

izleme düzeyi; bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini

de erlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. zleme becerisine sahip ö retmen adaylarının problem çözümüne karar vermeye çalıırken, seçeneklerin sonuçlarını tartma, ölçme ve kar ıla tırma; problem çözmeye ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda yeterlilikleri arasında ba lantı oldu u görülmektedir. Performansını analiz eden performans verimlili ini kestirme düzeyi yüksek olan ö retmen adaylarının problem çözmeye becerisine yönelik yeterlilik algıları da yüksek olmaktadır.

Ashman ve Conway'a (1997) göre problemlerin tanımlanması, kendi kendine soru sorma, var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında ba lantılar olu turma, ö renme sürecini izleme ve ö renilen bilgileri uygulamalı durumlarla ili kilendirme gibi etkinlikler yoluyla bilginin içselle tirilmesini öne çıkarır ve çözüme daha çok yakla ır zleme faaliyetiyle birey var olan bir problemi yada durumu içselle tirmesi onu çözüme daha çabuk götürecektir. Bireyin bu beceriye sahip olması aynı zamanda problem çözmeye becerisini de arttırmaktadır.

Gür im ek, Çetingöz ve Yoleri (2009) tarafından okul öncesi ö retmenleri üzerinde yapılan çalı mada izleme düzeyleri yüksek olan ö retmen adaylarının problem çözmeye becerisi yakla ımlarının da yüksek oldu u belirlenmi tir.

Kramarski, Mevarech, Arami (2002). Üstbili becerilerinin -durumsal bilgi, izleme, prosedürel bilgi, planlama- problem çözümedeki ba arıyı açıklayan en önemli faktörlerden biri oldu unu ortaya koyan çalı malar gerçekte tirmi tir. Üstbili becerileri becerilerinin -durumsal bilgi, izleme, prosedürel bilgi, planlama- ile problem çözmeye ba arısı arasında anlamlı bir ili ki bulundu u; bu becerilerin ö retiminin problem çözümedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildikleri gözlenmi tir.

4.8. Ö retmen Adaylarının Hata Ayıklama Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının hata ayıklama düzeyi ile problem çözmeye becerisi arasında bir ili ki olup olmadı ının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.8'de verilmi tir:

Tablo 4.8.

Ö retmen Adaylarının Hata Ayıklama Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bilişimsel Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Hata Ayıklama	-.067	.038*

*p<.05 önem düzeyinde anlamlıdır

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmen adaylarının hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme becerisi yeterliliklerini algılama düzeyleri arasında $p<.05$ ($p=.038$) düzeyinde anlamlı bir ilişki ($r = -.067$) bulunmuştur. Hata ayıklama düzeyi de iktisatçı problem çözme becerisini algılama puanı da negatif yönde değişmektedir. Hata ayıklama düzeyi bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir Performansını analiz eden performans hatalarını kestirebilen düzeltilen öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algıları da yüksek olmaktadır.

Ehrlinger ve ark. (2008), üstbilişsel yetileri düşük olan kişilerin bilişsel hataları farkına varma becerilerinin de düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Gürümek, Çetingöz, Yöleri (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme yaklaşımları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Schoenfeld (1985) problemin çözümü için gerekli olan uygun stratejiyi belirleme ve seçme Seçilen planı doğru bir şekilde uygulama ve gerekli işlemleri hatasız yapmanın bilincinde olmanın problem çözme becerisinin yükselmesine neden olduğunu ifade etmektedir.

4.9. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.9’de verilmiştir:

Tablo 4.9.

Ö retmen Adaylarının De erlendirme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İli ki

Bili ötesi farkındalık alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
De erlendirme Düzeyi	-.045	364

$p > .05$ önem düzeyinde anlamsızdır.

Tablo 4.9 ncelendi inde ö retmen adaylarının de erlendirme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında $p > .05$ ($p = 364$) önem düzeyinde ($r = -.45$) herhangi bir anlamlı ili ki olmadı ı belirlenmi tir.

Ö retmen adaylarının de erlendirme boyutunda De erlendirme bireyin ö renme çıktılarını ve verimlili ini de erlendirmesini ölçmektedir. Problem çözme alt boyutlarında puanın dü ük olması, problem çözme becerileri konusunda ö retmen adaylarının kendilerini yeterli algıladıklarını ifade etmektedir. Buradan hareketle bireyde de erlendirme becerisi arttıkça problem çözme becerisinde bir artış oldu u söylenebilmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamsız çıkmı tır. Örneklem grubunun farklılı ından dolayı bu sonucun çıktısı dü ünülmektedir. Üstbili becerilerinin ö retimin etkisiyle geli tisi fikrinden hareketle ö retmen adaylarının aldıkları e itim de ö renme çıktılarının ve verimlili inin de erlendirmedikleri dü ünülmektedir.

Gür im ek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi ö retmenleri üzerinde yapılan çalı mada de erlendirici yakla ım ile problem çözme becerisi arasında, $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ili ki saptanmı tır.

4.10. Ö retmen Adaylarının Bilgiyi Yönetme Düzeyleri le Problem Çözme Becerileri Arasındaki İli ki le İlgili Bulgular

Ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında bir ili ki olup olmadı ının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmı ve sonuçlar Tablo 4.10'de verilmi tir

Tablo 4.10.

Ö retmen Adaylarının Bilgiyi Yönetme Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Bilişimsel Farkındalık Alt Boyutu	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Bilgiyi Yönetme	-.100	.044*

* $p < .05$ önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.10 incelendiğinde ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında $p < .05$ önem düzeyinde ($r = -.100$) negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki ($p = .044$) olduğu görülmektedir. Bilgiyi yönetme alt boyutu bir öğrenme sırasında veya çalışırken bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir. Ö retmen adaylarının bilgiyi organize etme detaylandırma ve özetleme gibi becerileri sahip olma düzeyleri de istikrarlı olarak problem çözme becerileri puanı da anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ortalamalar arası farka bakıldığında ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme farkındalık düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerisi yeterlik algısı puanı da negatif yönde anlamlı olarak değişmektedir.

D'Zurilla Goldfried'e (1971) göre problem çözmeyi problemleri bir durumla başa çıkabilmek için etkili olacak tepki seçenekleri oluşturmak ve bu seçeneklerden en etkili olanı seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak bahseder. Bilgiyi organize etme detaylandırma ve özetleme bizim gündelik hayattaki bilişsel ve psikolojik boyutu olan problem çözme becerisine katkı sağlamaktadır.

Gürümek, Çetingöz, Yöleri (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada ö retmen adaylarının bilgiyi yönetme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmuştur. Bilgiyi yönetme becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri yeterlilik algılarının da yüksek olduğu değerlendirilmiştir.

4.11. Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson-Moment Çarpım Korelasyonu yöntemi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyleri toplam puanı ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Üstbili Farkındalık Toplam puanı	Problem Çözme Becerisi	
	Korelasyon (r)	Önem Düzeyi (p)
Üstbili Farkındalık Düzeyleri Toplam puanı	-.117	,019*

*p<.05 önem düzeyinde anlamlı.

Tablo 4.11 incelendiğinde ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri toplam puanı ile problem çözme becerisi toplam puanı arasında bilgiyi yönetme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında p<.05 önem düzeyinde (r = -.117) negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Ö retmen adaylarının Üstbili sel farkındalık düzeyleri de i tikçe problem çözme becerisi yeterlilik algılama düzeyi de de i mektedir. Ö retmen adaylarının üstbili düzeyleri puanı yükseldikçe problem çözme becerisi yeterliliklerini algılama düzeyleri puan olarak azalmaktadır. Ancak testin yorum yapısı gere i puan düzeyi azaldıkça problem çözme becerisi algısı artmaktadır. Dolayısıyla üstbili sel farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin problem çözme becerileri yeterlilik algıları da olumlu yönde artmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler problemler kar ısında daha etkili çözümler bulmaktadırlar.

Flavell, (1976;1979) üstbili i; anlamayı izleme ve özdenetimi de içerecek biçimde, kişinin kendi bili sel süreçlerinin farkında olması ve bunları kontrol edebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Yaptığı ara tırmaların sonucunda, üstbili becerilerinin problem çözmedeki ba arıyı açıklayan en önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur.

Kramarski, Mevarech ve Arami, (2002) yaptığı ara tırmada üstbili becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki bulundu unu belirlemi tir. Bu becerilerin ö retiminin problem çözümedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildikleri gözlenmi tir.

Kapa (2001), yaptığı ara tırmada üstbili becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ili ki bulundu unu belirlemi tir. Üstbili becerileri ile problem çözme ba arısı arasında anlamlı bir ili ki bulundu u; bu becerilerin ö retiminin problem çözümedeki ba arıyı yükseltti i, bu sayede ö rencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildikleri gözlenmi tir (Kapa,2001:317-336).

Hollingworth ve McLoughlin (2001). Problem çözme becerilerindeki ba arı üstbili sel bilgiyle ili kili oldu unu söylemi tir. Problem çözme üzerine yapılan ara tırmalar prosedürleri ve problemi tanımlama, bir çözüm planlama, test etme ve sonucu kontrol etme gibi problem çözme i lemlerini ö renmenin yeterli olmadı nı ortaya koymu tur. Ne yapaca nı bilmek yeterli de ildir. Ayrıca benzer stratejilerin ne zaman uygulanaca nı da bilmek gereklidir.

Schoenfeld, (1987)'e göre bireyin problem çözümedeki ba arısı, bilgilerini etkili kullanabilmesine ba lıdır. E er birey bildikleri hakkında iyi bir sezgiye sahip de ilse, problem çözümede ba arılı bir birey olmayı zor bir i olarak görebilir. Ba ka bir deyi le, probleme yakla m ve problemin nasıl çözülece inin anla ılması, bireyin sahip oldu u bilgileri, hangi do rulukla de erlendirdi i ile ilgilidir.

Victor, (2004). Problem çözümede ba arı için gerekli becerilerden birisinin de üstbili becerileri oldu unu ifade etmektedir.

Brown (1980), ö renme hızı yava olan ö rencilerin bu yeterli e sahip olmadıklarını; özellikle hatırlama gerektiren testlerde ba arısız olduklarını, önceki deneyimlerini organize ederek yeni durumlara uyarlayamadıklarını söylemektedir.

Paris ve Miinograd (1990) “Ö rencilerin okulda okurken, yazarken ve problem çözerken kendi dü üncelerinin farkında olmayı ö renerek ba arılarını arttırabileceklerini” belirtmi lerdir. Ö retmenler bu farkındalı ı, do rudan etkili problem çözme stratejileri hakkında ö rencileri bilgilendirerek arttırabilir. Ayrıca dü ünmenin bili sel ve motivasyonel özellikleri tartı ılarak bili sel farkındalık arttırılabilir.

Schoenfeld (1985; 1987), üstbili i geli tirmek için problem çözme stratejilerini de içeren dersler düzenlemi tir. Bu derslerde ö rencilere problemleri sistemli biçimde

analiz etmeleri ve basitletirmeleri, alternatif çözüm yaklaşımlarını ve problemi farklı biçimlerde yeniden tanımlamaları ve çözümleri doğrulamaları yönünde bir öğretim süreci planlamıdır. Etkili problem çözme için öğrencinin kendi çabalarını izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirilmesini önerecek bir model önermektedir. Daha sonra modelini küçük ve geniş gruplarda uygulamaya koymuştur. Bu derslerde öğrenciye rolünü süreci yukarıdan izleyen bir rol tanımlamıdır. Öğretmenden, öğrencilere özdenetimi hatırlatmak için; “Şimdi ne yapıyorsun?”, “Neden?”, “Bu yol ise yarayacak mı?”, “Bakalım bir yol denenebilir mi?” gibi sorularla araya girmesini istemektedir. Uygulamada bu modelin ve yöntemin öğrencilere kendi çabalarını izleme deneyimini kazandırdığını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçları ise, öğrencilerin problem çözme başarılarının anlamlı düzeyde yükseldiğini, özellikle önceden başarısız öğrencilerin başarılarında ciddi düzeyde artış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gourgey (1998)'e göre üstbilişsel süreçler; bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel “yönetici” süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirilmede yardımcı olur. Üstbilişsel aracılılıkla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında tahsis eder, önceki ilgili bilgiyi aktif hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için odaklanmaya odaklanır.

4.12. Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı ile Cinsiyet Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının üstbiliş farkındalık düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Toplam Puanı le Cinsiyet Arasındaki li ki

Üstbili Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanları	Cinsiyet	n	x	Std. Sapma	t	p
Üstbili Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı	Kız	189	178,08	24,902	,193	,820
	Erkek	213	177,61	24,423	,192	
Açıklayıcı Bilgi	Kız	189	29,666	4,666	,751	,694
	Erkek	213	29,305	4,942	,754	
Prosedürel Bilgi	Kız	189	13,793	2,099	-1,170	,612
	Erkek	213	14,042	2,150	-1,171	
Durumsal Bilgi	Kız	189	18,857	2,808	-,123	,726
	Erkek	213	18,892	2,862	-,123	
Planlama	Kız	189	24,661	4,671	,444	,955
	Erkek	213	24,450	4,819	,445	
Değerlendirme	Kız	189	24,074	4,289	-,401	,268
	Erkek	213	24,248	4,421	-,402	
Değerlendirme	Kız	189	17,486	3,578	,155	,423
	Erkek	213	17,431	3,518	,155	
Hata Ayıklama	Kız	189	17,952	3,166	,992	,855
	Erkek	213	17,633	3,254	,994	
Bilgiyi Yönetme	Kız	189	31,645	5,764	,068	,462
	Erkek	213	31,605	6,001	,068	

p>.05 önem düzeyinde anlamsızdır.

Tablo 4.12’de görüldü ü gibi ö retmen adaylarının üstbili farkındalık toplam ve alt ölçek puanlarının ortalamaları arasında farklılaşma görülmü tür. Bu farkların hangilerinin anlamlı oldu unun belirlenmesi için ba ımsız grup t-testi yapılmı tır.

Yapılan t testi sonucunda ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Kuram açısından düşünüldüğünde daha belirtildiği gibi üstbili düşüncelerinin düzeyi eğitim ve soyut düşünmenin gelişmesine bağlıdır. Soyut düşünme Piaget'e (1976) göre olgunlaşma ile gelişir. Dolayısıyla üstbili düzeyleri alınan eğitim ve olgunlaşma düzeyine bağlı olarak değişmektedir. İlköğretim döneminde özellikle Piaget'in soyut dönem diye adlandırdığı dönemde hızlı bir şekilde gelişmektedir. Üstbili düşünceleri çocuklukta itibaren gelişen cinsiyetten ziyade eğitime ve olgunlaşmaya bağlı olarak artan yada azalan özelliklerdir. Bu dönem içerisinde kuramcılar cinsiyete dayalı zihinsel bir gelişim özelliğinden bahsetmemektedirler.

“Genel olarak çocuklarda üstbili yaşla birlikte gelişir ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşa bağlı gelişimle ilgilidir” (Çakıroğlu, 2007:21-27). Ancak üstbili becerilerinin kazanılmasında “öğretimin etkisinin, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğu” (Subaşı, 1999: 27-36). Belirtilmektedir. Örneğin çocuk matematik problemi çözebilecek olgunlaşma erişimlidir. Ancak birisi ona matematik anlatmadan problem çözmeyi öğrenemeyecektir.

Araştırmacılar çocuklarda üstbili öğretiminin etkisi araştırılırken de “cinsiyetten çok bilişsel gelişim düzeyinin de göz önüne alınması gerektiğini vurgulamışlardır” (Cohen, 1981: 65-86).

Gage ve Berliner'e (1988) göre. Üstbili yetenekleri, 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkmaya başlar ve okul yılları süresince gelişir. Üstbili yeteneklerinde bireyler arası ayrılıklar, cinsiyetten çok biyolojik ve yaşantı farklılığı nedeniyle oluşmaktadır. (Akt: Subaşı, 1999:27-39).

Alan yazın incelendiğinde kuramcılarının üstbili farkındalık düzeylerinde cinsiyet faktörünü incelemedikleri görülmüştür. Üstbili gelişiminde cinsiyet faktörü konusunda literatürde baskın bir görüş ve açıklamaya rastlanılmamıştır.

4.13. Öğretmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için başlıca örneklem için t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Ö retmen Adaylarının Üstbili Farkındalık Düzeyi Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

BFE Toplam Ve Alt Boyut Puanları	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	Std. Sapma	t	p																																																																																					
Bili ötesi Farkındalık toplam Puan	3	197	24.92	1,78	,655	,820																																																																																					
	4	205	24.35	1,77			Açıklayıcı bilgi	3	197	29,65	4,75	,754	,694	4	205	29,29	4,86	Prosedürel bilgi	3	197	14,02	2,17	,877	,612	4	205	13,83	2,08	Durumsal bilgi	3	197	18,91	2,81	,299	,726	4	205	18,83	2,85	Planlama	3	197	24,62	4,76	,330	,955	4	205	24,47	4,73	Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268	4	205	24,04	4,45	Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4
Açıklayıcı bilgi	3	197	29,65	4,75	,754	,694																																																																																					
	4	205	29,29	4,86			Prosedürel bilgi	3	197	14,02	2,17	,877	,612	4	205	13,83	2,08	Durumsal bilgi	3	197	18,91	2,81	,299	,726	4	205	18,83	2,85	Planlama	3	197	24,62	4,76	,330	,955	4	205	24,47	4,73	Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268	4	205	24,04	4,45	Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00								
Prosedürel bilgi	3	197	14,02	2,17	,877	,612																																																																																					
	4	205	13,83	2,08			Durumsal bilgi	3	197	18,91	2,81	,299	,726	4	205	18,83	2,85	Planlama	3	197	24,62	4,76	,330	,955	4	205	24,47	4,73	Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268	4	205	24,04	4,45	Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																			
Durumsal bilgi	3	197	18,91	2,81	,299	,726																																																																																					
	4	205	18,83	2,85			Planlama	3	197	24,62	4,76	,330	,955	4	205	24,47	4,73	Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268	4	205	24,04	4,45	Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																														
Planlama	3	197	24,62	4,76	,330	,955																																																																																					
	4	205	24,47	4,73			Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268	4	205	24,04	4,45	Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																																									
Değerlendirme	3	197	24,29	4,25	,576	,268																																																																																					
	4	205	24,04	4,45			Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423	4	205	17,33	3,45	Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																																																				
Hata ayıklama	3	197	17,58	3,63	,698	,423																																																																																					
	4	205	17,33	3,45			Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855	4	205	17,72	3,24	Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																																																															
Bilgiyi yönetme	3	197	17,84	3,18	,361	,855																																																																																					
	4	205	17,72	3,24			Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462	4	205	31,49	6,00																																																																										
Bilgiyi yönetme	3	197	31,75	5,76	,440	,462																																																																																					
	4	205	31,49	6,00																																																																																							

Tablo 4.13 incelendi inde sınıf düzeyi açısından ö retmen adaylarının BFE toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ortalamalar açısından da çok yakın oldukları anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Çakıroğlu'na (2007) göre çocuklarda üstbilişsel yeteneklerin gelişimiyle birlikte gelişen ve bu gelişim aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşla ilişkili gelişimle ilgilidir.

Gage ve Berliner'e (1988) göre üstbilişsel becerilerinin kazanılmasında öğretimin etkisi, olgunlaşmanın etkisinden daha fazladır (Akt: Suba 1, 1999: 27-36).

Gage ve Berliner'e (1988) göre üstbilişsel yeteneklerinde bireyler arası ayrılıklar, biyolojik ve yaşantı farklılıkları nedeniyle oluşmaktadır. (Akt: Suba 1, 1999: 27-36).

Daha önce belirtildiği gibi üstbilişsel gelişimi çocukluk çağlarında başlamaktadır. Üstbilişsel daha önce belirtildiği gibi olgunlaşma ile gelişen bir özelliktir. Soyut becerinin kazanılmasını gerektirir. Çocukların okula başlamasıyla birlikte üstbilişsel becerilerindeki gelişim de hızlanır. Deneysel kanıtlar, "bu becerilerin okul öncesi çocuklarda var olduğunu ve ilköğretim boyunca hızla arttığını göstermektedir" (Schneider ve Lockl, 2002).

Gelişim psikolojisi açısından düşünüldüğünde üniversite çağlarında artık zihinsel gelişim belli bir seviyeye gelmiştir. Olgunlaşmanın yerini bu becerilerin edinimi almıştır. Üstbilişsel becerilerinin gelişimi de olgunlaşma ile edinilebilir bir hale gelmiştir. Bireylerin edinimleri esnasında verilecek olan üstbilişsel becerileri edinimi ve farkındalıkları onlarda bu becerinin kazanılmasına yol açacaktır. Ancak günümüzde üniversitelerde bu konudaki edinim yaklaşımının yeterli olmaması üstbilişsel becerileri konusunda farkındalıkları düşürmektedir. Araştırmada sınıflar arası anlamlı bir farklılık çıkmaması bu açıklamalar çerçevesinde normaldir. Bireyler var olan bilgi ve becerilerinden hareketle bu konudaki gelişimin yaşla birlikte ilerlediği, daha karmaşık bilgilerin ancak ilerleyen yaşlarda ortaya çıktığı olgunlaşma yapılabilecek bir hale geldiği edinimle geliştirildiği düşünülmektedir.

Buradan hareketle üstbilişsel ediniminin olmadığı edinim ortamlarında sınıf düzeyi açısından bir gelişimin olmaması olağan karılınabilecek bir durumdur.

Üstbilişsel becerilerinin yaşantı yoluyla ve öğretimin etkisiyle farklılıkları düşüncesinden hareketle araştırma sonuçları düşünüldüğünde sınıf düzeyi açısından ilgisiz çıkması olağan bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Gürümek, Çetingöz, Yoleri (2009) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada sadece "Açıklayıcı Bilgi" ve "Prosedürel Bilgi" alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Açıklayıcı bilgi bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerirken prosedürel bilgi; problemi çözmek için stratejilerin nasıl

kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ölçer ve aktivitelerin organize edilmesi aracılığıyla, bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının daha üst düzeyde bir bilişsel bilgi ve bireyin kendisi hakkında ve öğrenme sürecinde kullanacağı stratejiler konusunda yeterli inere sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak ilgili araştırmada sadece iki alt boyut arasında ilişki çıkmıştır diğer boyutlarla sınıf düzeyi açısından bir ilişki çıkmamıştır. Bu araştırma ile farklılık örneklem grubunun farklılığından ve özellikle üstbiliş becerilerinin yanı sıra yoluyla farklılaştırılmış düzeylerinden hareketle kültürel farklılıklardan dolayı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından üstbiliş farkındalıklarına yönelik başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

4.14. Öğretmen Adaylarının PÇE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen adaylarının PÇE puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin istatistiksel analizler tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Öğretmen Adaylarının PÇE Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	Standart Sapma
Aceleci Yaklaşım	29.66	5.34
Düşünen Yaklaşım	12.36	3.74
Kaçıngan Yaklaşım	10.97	3.97
Değerlendirici Yaklaşım	7.74	2.81
Kendine Güvenli Yaklaşım	16.01	4.80
Planlı Yaklaşım	9.87	3.06
PÇE toplam Puanları	86.69	15.23

Savaş ve Şahin (1997)’e göre PÇE’den alınabilecek minimum ve maksimum puanlar şöyledir: “Aceleci Yaklaşım” boyutunda için 9-54, “Düşünen Yaklaşım” boyutu

için 5-30, “Kaçınan Yaklaşım” boyutu için 4-24, “Değerlendirici Yaklaşım” boyutu için 3-18, “Kendine Güvenli Yaklaşım” boyutu için 7-42, “Planlı Yaklaşım” boyutu için 4-24 arasındadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar; yetersiz problem çözme becerisini, düşük puanlar ise; yüksek problem çözme becerisini göstermektedir. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözmede “Değerlendirici yaklaşım $\bar{X} = 7.74$ ”, “planlı yaklaşım $\bar{X} = 9.87$ ”, “kaçınan yaklaşım $\bar{X} = 10.97$ ”, “Düzenli Yaklaşım $\bar{X} = 12.36$ ”, “kendine güvenli yaklaşım $\bar{X} = 16.01$ ”, ve “aceleci yaklaşım $\bar{X} = 29.66$ ” yaklaşımlarını kullandıkları söylenebilir.

4.15. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı ile Cinsiyet Arasındaki İlişkinin Bulguları

Öğretmen Adaylarının problem çözme becerisi ile cinsiyet faktörü arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem için t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı ile Cinsiyet Arasındaki İlişki

Problem Çözme Becerisi Toplam Ve Alt Boyut Puanları	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	p
Problem çözme becerisi toplam puan	Kız	189	87,04	15,44	,438	,572
	Erkek	213	86,38	15,07		
Aceleci yaklaşım	Kız	189	29,95	5,06	1,009	,207
	Erkek	213	29,41	5,58		
Dü ünen yaklaşım	Kız	189	12,45	3,77	,450	,804
	Erkek	213	12,28	3,73		
Kaçıngan yaklaşım	Kız	189	11,00	4,22	,118	,229
	Erkek	213	10,95	3,74		
De erlendirici yaklaşım	Kız	189	7,76	2,53	,122	,034
	Erkek	213	7,72	3,04		
Kendine güvenli yaklaşım	Kız	189	16,13	4,87	,441	,407
	Erkek	213	15,92	4,74		
Planlı yaklaşım	Kız	189	9,74	2,98	-,799	,251
	Erkek	213	9,9906	3,12		

$p > .05$ önem düzeyinde anlamsız

PÇE puan ortalamalarının cinsiyetler arası farklılığı görülmü tür. Bu farklılığın anlamlı olarak farklılık yapıldığı belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonucunda ö retmen adaylarının PÇE'nin toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmü tür. Ancak ortalamalar arası farka bakıldığında zaman zaman erkek ö retmen adaylarının planlı yaklaşım alt boyutu dışında diğer bütün alanlarda puan olarak düşük olduğu dolayısıyla daha olumlu bir problem çözme becerisi yeterlilik algısına sahip oldukları görülmü tür. Planlı yaklaşım alt boyutunda ise bayan

ö retmen adaylarının daha olumlu problem çözme becerisi algısına sahip oldukları görülmektedir.

Brems ve Johnson (1988), Problem çözme de erlendirmeleri ve basa çıkma stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin e ilimi arasındaki ili kilerin de erlendirilmesi için bir ara tırma yapmış tır. Ara tırma sonuçları erkek olmanın problem çözümü konusunda sa lıklı bir kendilik de erlendirmesine aracılık etti ini ortaya koymuş tur (Akt, Ferah, 2000).

Ferah (2000), yaptığı ı ara tırmada Kara Harp Okulu ö rencilerinin problem çözme becerilerini ve problem çözme biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik ba arı ve liderlik yapma de i kenlerine göre farklılık gösterip göstermedi ini incelemi tir. Ara tırmanın sonucunda, Kara Harp Okulunda okuyan kız ö rencilerden, akademik ortalamaları yüksek olan ö rencilerle, liderlik yapan ö rencilerin problem çözme becerilerini sınıf de i keni, cinsiyet de i keni ve liderlik yapma de i kenleri arasında anlamlı fark bulunamamış tır.

Taylan (1990), problem çözme envanterinden elde edilen toplam puanla cinsiyet ve ö renim görülen sınıflar arasında anlamlı bir ili ki olup olmadı ını incelemi tir. Üniversite ö rencileri üzerinde gerçekleştirilen bu ara tırmanın sonucunda da ara tırmadaki gibi anlamlı bir farklılık bulunamamış tır.

Basmacı (1998), tarafından yapılan üniversite ö rencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı de i kenler açısından incelendi i ara tırmada, anne-babanın ö renim durumu, ö rencinin do um yeri, ö renim gördü ü bölümün, özel yetenek, sayısal ve sözel a ırlıklı olması ve cinsiyetin üniversite ö rencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarına önemli bir etkisi görülmemi tir.

Gültekin (2006), 2006 yılında yaptığı ı ara tırmada psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü ö rencilerinin, Problem çözme becerisi puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermedi ini belirlemi tir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik ö rencilerinin, problem çözme becerisi, ö renim düzeyi yükseldikçe artmış tır.

4.16. Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Ö retmen adaylarının problem çözme becerisi ile sınıf düzeyi arasında bir ili ki olup olmadı ının belirlenmesi için ba ımsız örneklem için t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.16'de verilmi tir.

Tablo 4.16.

Ö retmen Adaylarının Problem Çözme Becerisi Düzeyi Toplam Puanı ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Problem Çözme Becerisi	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p																																																															
Problem çözme toplam puan	3	197	87,6904	15,64239	1,286	,796																																																															
	4	205	85,7366	14,80788			Aceleci yaklaşım	3	197	29,7056	5,67618	,143	,074	4	205	29,6293	5,02241	Düzenli yaklaşım	3	197	12,4822	3,76422	,611	,530	4	205	12,2537	3,73826	Kaçıngan yaklaşım	3	197	11,0305	3,83846	,273	,573	4	205	10,9220	4,10807	Değerlendirici yaklaşım	3	197	7,8883	3,00131	1,010	,229	4	205	7,6049	2,61874	Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901	4	205	15,7512	4,78269	Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4
Aceleci yaklaşım	3	197	29,7056	5,67618	,143	,074																																																															
	4	205	29,6293	5,02241			Düzenli yaklaşım	3	197	12,4822	3,76422	,611	,530	4	205	12,2537	3,73826	Kaçıngan yaklaşım	3	197	11,0305	3,83846	,273	,573	4	205	10,9220	4,10807	Değerlendirici yaklaşım	3	197	7,8883	3,00131	1,010	,229	4	205	7,6049	2,61874	Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901	4	205	15,7512	4,78269	Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4	205	9,5317	2,83625								
Düzenli yaklaşım	3	197	12,4822	3,76422	,611	,530																																																															
	4	205	12,2537	3,73826			Kaçıngan yaklaşım	3	197	11,0305	3,83846	,273	,573	4	205	10,9220	4,10807	Değerlendirici yaklaşım	3	197	7,8883	3,00131	1,010	,229	4	205	7,6049	2,61874	Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901	4	205	15,7512	4,78269	Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4	205	9,5317	2,83625																			
Kaçıngan yaklaşım	3	197	11,0305	3,83846	,273	,573																																																															
	4	205	10,9220	4,10807			Değerlendirici yaklaşım	3	197	7,8883	3,00131	1,010	,229	4	205	7,6049	2,61874	Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901	4	205	15,7512	4,78269	Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4	205	9,5317	2,83625																														
Değerlendirici yaklaşım	3	197	7,8883	3,00131	1,010	,229																																																															
	4	205	7,6049	2,61874			Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901	4	205	15,7512	4,78269	Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4	205	9,5317	2,83625																																									
Kendine güvenli yaklaşım	3	197	16,2995	4,82200	1,144	,901																																																															
	4	205	15,7512	4,78269			Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*	4	205	9,5317	2,83625																																																				
Planlı yaklaşım	3	197	10,2335	3,24608	2,311	,017*																																																															
	4	205	9,5317	2,83625																																																																	

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Problem çözme envanteri puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılık gösteren bir madde için belirlenmesi amacıyla yapılan t testi sonucunda öğretmen adaylarının PÇE'nin planlı yaklaşım alt boyutunda PÇE toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Planlı yaklaşım alt ölçeği için 3. sınıf öğrencilerinin puanlarının $\bar{X} = 10.23$, 4. sınıf öğrencilerinin $\bar{X} = 9.531$ p=.017; p<.05 önem düzeyinde 3. sınıfların aleyhine olacak şekilde anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Daha önce belirtildiği gibi PÇE puanlarının yüksek olması problem çözme becerisindeki yetersizliği göstermektedir. Ortalamalar açısından bulgulara bakıldığında

4. sınıf öğrencilerinin daha etkin problem çözme becerisi algısına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisi yeterlilik algısı da artmaktadır. Ancak bu artış planlı yaklaşım haricinde diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), benzer bir sonuç bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin üst sınıflara geçtikçe artışını belirtmesine rağmen bu artışın anlamlı düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Taylan (1990), 226 üniversite öğrencisi ile PÇE'yi kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, PÇE toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre farklı olduğunu; cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Ayrıca sınıf ve program birlikte alındığında, anlamlı farklılıkların olduğu ve sosyal programların birinci sınıfında okuyan öğrencilerin problem çözme becerisi yeterlilik algılarının en düşük olduğu görülmüştür. Son sınıflarda ise, programa göre PÇE puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Gültekin (2006). PDR Birinci sınıflarla, ikinci, üçüncü ve dördüncü; ikinci sınıflarla dördüncü; üçüncü sınıflarla ikinci ve dördüncü sınıflar arasında problem çözme becerisi yeterlilik algısı bakımından anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Katkat (2001), ise öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemiş ve sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin artması bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak da üniversitede alınan eğitim katkısı olduğunu belirtmiştir.

Genç ve Kalafat (2007). Eğitim fakültesi üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf düzeyinde yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf düzeyi öğrencilerinin problem çözme becerisinin üçüncü sınıflara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Sarı (1991), PDR öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerini incelediği araştırmada sınıf seviyesinin artmasıyla problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Araştırmada elde edilen bulguların benzer yönde olduğunu görülmektedir. PÇE puanları arasında belirli alt boyutlarda sınıflar düzeyinde farklılıklara rastlanmaması, üniversite eğitimi sürecinin öğrencilerde istenilen düzeylerde gelişme yol açmaması olduğunu düşündürmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin anlaşılması açısından önemli veriler sağlamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara bakılarak;

BFE'ne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının en fazla, sırasıyla; “Bilgi Yönetme” $\bar{X} = 31.62$, “Açıklayıcı Bilgi, $\bar{X} = 29.47$ ”, “Planlama, $\bar{X} = 24.54$ ”, “Değerlendirme, $\bar{X} = 24.16$ ”, “Durumsal Bilgi, $\bar{X} = 18.87$ ”, “Hata Ayıklama, $\bar{X} = 17.78$ ”, “Değerlendirme, $\bar{X} = 17.45$ ” ve “Prosedürel Bilgi, $\bar{X} = 13.92$ ” yaklaşımlarını kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan açıklayıcı bilgi düzeyleri ile problem çözme becerileri algısı arasında $p < .05$ önem düzeyinde ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.152$). Öğretmen adaylarının açıklayıcı bilgi düzeyleri puanı yani bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine güven düzeyleri puanı da ilişkin problem çözme becerisi yeterlilik algısı da puan olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada negatif yönde bir ilişki vardır. Kişisel yeteneklerine güven düzeyi arttıkça problem çözme becerisi yeterlilik algısı puanı düşmesi olmasına rağmen testin yapısı gereği öğretmen adayları problem çözme becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Öğretmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan prosedürel bilgi boyutuyla problem çözme becerisi algıları arasında $p < .05$ önem düzeyinde ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.154$). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri yeterlilik algısı ile bilişsel amaçlarına nasıl sonuçlandıracağı arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Ancak testin yorum yapısı gereği bu aynı yönde bir ilişkidir. Bilişsel amaçlarına nasıl ulaşacaklarını bilen öğretmen adaylarının problem çözme becerisi konusunda kendilerini yeterli hissetme oranları yükselmektedir.

Öğretmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan durumsal bilgi boyutuyla problem çözme becerileri arasında $p < .05$ önem düzeyinde ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = -.071$). Öğretmen adaylarının bir durum karşısında ne yapacaklarını bilmelerinin problem çözme becerisine ilişkin algılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan planlama boyutuyla problem çözme becerileri yeterlilik algısı arasında $p < .05$ önem düzeyinde negatif

yönde bir ili ki oldu u belirlenmi tir ($r = -.117$). Ö retmen adayları etkili performans için bili sel kütüphanesindeki kaynaklarını kullandıkça problem çözme becerileri yeterlilik algısı puanı da de i mektedir.

Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan izleme boyutuyla problem çözme becerileri arasında $p < .05$ önem düzeyinde ters yönde bir ili ki oldu u belirlenmi tir ($r = -.147$). Performansını analiz eden performans verimlili ini kestirebilen ö retmen adaylarının problem çözme becerisi algıları puanı da anlamlı olarak de i mektedir.

Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme becerisi algılama düzeyleri arasında $p < .05$ düzeyinde puan olarak negatif yönde anlamlı bir ili ki ($r = -.067$) belirlenmi tir.

Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan de erlendirme düzeyi ile problem çözme becerisi arasında $p > .05$ önem düzeyinde ($r = -.045$) herhangi bir ili ki olmadı ı belirlenmi tir

Ö retmen adaylarının üstbili farkındalık alt boyutu olan bilgiyi yönetme düzeyi ile problem çözme becerileri arasında $p > .05$ önem düzeyinde ($r = -.100$) anlamlı düzeyde ters yönde bir ili ki görülmektedir.

Üstbili farkındalık düzeyi ile problem çözme becerisi toplam puanları arasındaki ili ki ile ilgili ara tırma sonuçları incelendi inde; üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde bir ili ki oldu u görülmektedir. Problem çözme becerisi envanterinin yapısı gere i puan düzeyi arttıkça problem çözme becerisi algısı dü mektedir. Dolayısıyla ö retmen adaylarının üstbili farkındalık puanları de i tikçe problem çözme becerileri yeterliliklerini algılama düzeyi farklıla maktadır.

Sınıf düzeyi açısından ö retmen adaylarının BFE toplam ve alt boyutlarına ili kin puanları de erlendirildi inde, gruplar arasında anlamlı farklıla ma belirlenmemi tir. Ancak ortalamalar açısından bakıldı ında 3. Sınıf ö rencilerinin üstbili farkındalık düzeylerinin 4 sınıflara göre yüksek oldu u belirlenmi tir.

Cinsiyet açısından ö retmen adaylarının BFE toplam ve alt boyutlarına ili kin gruplar arasında anlamlı bir ili ki bulunmamı tir.

Ö retmen adaylarının problem çözme yakla ımlarının, sırasıyla “De erlendirici Yakla ım $\bar{X} = 7.74$ ”, “Planlı Yakla ım $\bar{X} = 9.87$ ”, “Kaçınan Yakla ım $\bar{X} = 10.97$ ”, “Dü ünen Yakla ım $\bar{X} = 12.36$ ”, “Kendine Güvenli Yakla ım $\bar{X} = 16.01$ ”, ve “Aceleci Yakla ım $\bar{X} = 29.66$ ” boyutlarını kullandıkları söylenebilir.

Ö retmen adaylarının PÇE toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Sınıf düzeyi açısından ö retmen adaylarının PÇE toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde, 4. Sınıf ö retmen adaylarının tüm alt boyutlarda daha düşük bir puan ortalamasına sahip oldukları dolayısıyla daha yüksek bir problem çözme becerisi yeterlilik algısının görülmesine karşın sadece “planlı” yaklaşım boyutunda erkek ö retmen adaylarının lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Bu durum sınıf seviyesi yükseldikçe özellikle son sınıf olmaları nedeniyle ö retmen adaylarının problemler konusunda duygu ve düşüncelerini daha fazla incelediği daha planlı çözümler ürettiği ve devreye soktuğu şeklinde de değerlendirilebilir.

Planlı yaklaşım olarak hedefe ulaşmak için bir plan yapılması gerektiğini ve bu plan doğrultusunda eldeki olanakların en akılcı, en ekonomik biçimde kullanılmasını hedefe ulaşan yolda, başa gelebilecek tüm olumsuzluklara karşı tedbirli olmayı, ayrıntılar hesaplanmasa bile yapılan tüm hamlelerin asıl amaca hizmet etmesi gerektiği kastedilmektedir. 4. sınıf ö retmen adaylarının artık son sınıf olmalarından ötürü geleceğe yönelik daha temkinli oldukları daha fazla plan yaptıkları ve bu planların bilincinde oldukları tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, ö retmen adaylarının üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Üstbili farkındalık düzeyleri ve problem çözme becerileri hem kendi aralarında hem de cinsiyet, sınıf düzeyi gibi bağımsız değişkenler açısından, gruplar arasında karşılaştırmalar yapılarak aradaki muhtemel farkların belirlenmesine çalışılmıştır. Konu ile ilgili bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve benzer araştırma bulgularına dayanılarak bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

Yapımızda meydana gelen farklılıklarla birlikte bireylerden beklenen nitelikler de değiştiği gibi onları yetiştirecek olan öğretmenlerden beklenen görevler ve özellikler de değişmektedir. Öğretmenlerin, bilgiyi sunma, öğretme gibi geleneksel rollerinin giderek karar verici, insan kaynakları ve teknoloji yöneticisi ve takım lideri olma gibi rollere dönüştürüldüğü görülmektedir. Değişen öğretmen yapısıyla birlikte öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında sabırlı, hoşgörülü, yansız, öğrenmede meydana gelen sorunları değerlendirilen ve çözebilen, araştırma bilgiyi kullanabilen, yüksek

düzye dü ünme becerisine sahip, analiz, sentez ve de erlendirme yapabilen bireyler olmaları gerekti ini belirtmi tir. Yine aynı do rultuda MEB de gerekli ö retmen nitelikleri konusunda sabırlı ho görülü analiz ve sentez yapabilme becerisine sahip olma özelliklerini vurgulamaktadır.

Bu ara tırmada üstbili becerilerinin yüksek olması bireylerin problem çözmeye becerileri yeterlilik algıları arasında anlamlı ili ki oldu u belirlenmi tir. Bu nedenle üstbili , etkin problem çözmeye becerisinde bir araç olarak kullanılabilir. Bu do rultuda;

✓ Tüm ö retim süreçleri içinde üstbili becerilerini destekleyici ö retim yapıldı ı takdirde kısa zamanda daha verimli e itim ortamları ortaya çıkacaktır.

✓ Üstbili farkındalıkları yüksek olan bireylerin daha yüksek problem çözmeye becerisi yeterlilik algısına sahip oldukları görülmü tür. Bu bireyler problemler kar ısında daha etkili çözümler bulmaktadırlar. Bu nedenden ötürü akademik çalı ma esnasında yada sosyal hayattaki bir problemi çözmeye sırasında sürekli olarak üstbili lere yönelik farkındalık sa lanması bireyin probleminin üstesinden gelmesine katkı sa layacaktır.

✓ Daha önce bahsedildi i gibi üstbili becerileri ö retimle geli en becerilerdir. Ö retmenlerin bu becerilere sahip olma düzeyleri ö rencileri e itme noktasında iyi bir model olu turacaktır. Üstbili e itimlerinde önce ö retmen adaylarından ba lanılmasının daha etkili olacaktır.

✓ Üstbili psikolojik bozuklukların olu umunda ve sürdürülmesinde etkin rol oynadı ı geçen bölümlerde belirtilmi tir. Bundan hareketle PDR alanında çalı an uzmanlar için üstbili lere farkındalık sa lamak sosyal ve psikolojik sorunların üstesinden gelmesinde önleyici bir çalı ma olarak katkı sa layacaktır.

✓ Ara tırmalar göstermi tir ki üstbili farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik ba arıları da yüksektir. Ba arıyı artırma projelerinde bu farkındalık düzeylerini arttırılması ba arıya katkı sa layacaktır.

✓ Uzun bir aradan sonra yeniden yapılandırılmı olmasına ra men ülkemiz e itim sisteminde uygulanmakta olan ilkö retim müfredatında üstbili becerilerinin arttırılmasına yönelik etkinliklere yeterince yer verilmedi i gözlenmektedir. Yapılacak program geli tirme çalı malarında ö rencilerin üstbilissel geli imlerini destekleyici etkinliklere ve kazanımlara da yer verilmesi faydalı olacaktır.

✓ Di er yandan söz konusu program geli tirme çalı malarına ık tutacak biçimde uygulamaya dönük e itim ortamlarında ara tırmaların da yapılmasının faydalı olaca ı dü ünülmektedir.

✓ Ara tırma sonucunda ö retmen adaylarının problem çözme becerileri yeterlilik algısı ö renim düzeyi arttıkça yükselmekte oldu u bulgusuna ula ılmı tır. Bu bulgu bizi ö retmen adaylarının e itiminin etkili oldu u sonucuna götürebilir. Ancak meslekte çok önemli bir yeri olan problem çözme becerilerinin daha çok geli tirilmesi için problem çözme becerisini artıracak uygulamalara a ırlık verilebilir.

✓ Bu ara tırma Türkiye’de bulunan farklı üniversitelerdeki ö retmen adayı ö renciler üzerinde gerçekleştirilip kar ıla tırma yapılarak geniletilir.

✓ Bu ara tırmada sadece ö retmen adayları ele alınmı tır. Yapılacak yeni ara tırmalarda onları yeti tiren ö retim elemanlarının da üstbili farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri incelenebilir.

✓ Ara tırma ö retmen adayları üzerinde yapılmı tır. Daha ba ka meslek gruplarında da yapıp verimlili e ve problem çözmeye yönelik faaliyetler planlanabilir.

✓ Ara tırmada cinsiyet faktörü çok irdelenmemi tır. Yeni ara tırmalarda bu konu üzerinde durulabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı R., Çetin B., ve Akın A. (2007). Bili ötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, (2), 655-680.
- Akaydın, F.S. (2002). *Üniversite ö rencilerinin problem alanları, problemlik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranı ları arasındaki ili kinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- (1999). İletim becerileri programının ö retmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 16- 27.
- Akbaba, S, (1988), *Ana-Baba tutumlarının bazı ki ilik özellikleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
-, (2004). *Psikolojik sa lı ı koruyucu rehberlik ve psikolojik danı ma*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Aksu. M. (1989). Problem çözme becerilerinin geli tirilmesi, *ODTÜ Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Dergisi*, 44.
- Akta , Y. (2002). *Okulöncesi dönemde matematik e itimi*. Adana: Nobel Tıp Kitabevi.
- Altun, M. (1995). *İlkokul 3. 4. ve 5. sınıf ö rencilerinin problem çözme davranı ları üzerine bir çalı ma*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, J.R. *Cognitive psychology and it's implication*. San Fransisco: Freeman
- Arıkan, R. (1995). *Ara tırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayınları
- Ashman, A. F. ve Conway, R. N. F. (1997). *An introduction to cognitive education*. New York: Routledge.
- Arslan, Ç, (2001) *Ö retmenlerin ve ö retmen adaylarının problem çözme becerilerinin çe itli de i kenler açısından kar ıla tırılmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataç, F, (2001). *Ö retmenler için ö renci psikolojisi önce ruhsal e itim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). Geli im, kuramlar ve kavramlar. A. Ataman (Ed.). *Geli im ve ö renme*. Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık.

- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, Ö. (1999). *Denetim odakları farklı olan ergenlerin problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baker, L., Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills of reading in, d. Pearson, M.L. Kamil, R. Barr, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York, NY: Longman.
- Balcı, S. (1996). *Danışmanlık becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Balta, A., Balta, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A., Seligman, E. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Basmacı, S.K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Başar, Y. (2000). *Sorun çözme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, E. (1998). *Eğitim psikolojisi ve eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Tıpkı Basımevi.
- Baumgardner, A.H., P. Heppner ve R.M. (1986). The role of causal attribution in personal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 636-643.
- Baykul, Y. ve Askar, P. (1987). *Problem ve problem çözme, matematik öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. No: 94.
- Baykul, Y. (1996). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pe-Gem Yayınları
- Baymur, F. (1989). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Beauford, J. (1996). *A case study of adult learners metacognitive strategies in factoring polynomials over the integer*, Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.
- Beck, A.T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (Çev. Ü. Türkçan). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 1976'da yayımlandı).
- Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak alçılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya ö retim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bilge, F ve Aslan, A, (1999) Akılcı olmayan dü ünçe düzeyleri farklı üniversite ö rencilerinin problem çözme becerilerini de erlendirmeleri. *Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 9(13), 7–18.
- Binba 10 lu, Ç, (1987). *E itim psikolojisi* Ankara: Binba 10 lu Yayınevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geli tirilmesi*. (Çev. Ferhan O.). Milli E itim Bakanlı ı Yayınları. stanbul: Milli E itim Basımevi.
- Blakey, E. ve S. (1990). *Developing Metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources [ED327218].
- Blakey, E., Spence, S. (1990). Thinking for the future. *Emergency Librarian*, 17 (5), 11-14.
- Bonner, R., Rich, A. (1988) Negative life stress, social problem solving self appraisal and hopelessness: implications for suicide researchs. *Cognitive Therapy and Research*, vol: 12.
- Bouman TK, Meijer KJ (1999). A priliminary study of worry and metacognitions in hypochondriasi”. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 96-101.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition*. In R. Glasser (Ed.), *Advances in nstructional Psychology*.
- Brown, A. L. (1980). “Metacognitive development and reading” In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism In f. E. Weinert, R. H. Kluwe (ed) *Metacognition, Motivation, And Understanding* (ss.65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Ed:), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruce B., W. Brewer 1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Bruin GO, Muris P, Rassin E (2007). Are there specific metacognitions associated with vulnerability to symptoms of worry and obsessive thoughts? *Personality and Individual Differences*, 42, 689-699.
- Budak, B, (1999) *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun,
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Butterfield, E. C., Albertson, L. R. ve Johnston, J. C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. E. Weinert, W. Schneider (Ed:). *Memory performance and competencies: issues in Growth and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Buwalda FM, Bouman TK, Duijn MAJV (2008). The effect of psychoeducational course on hypochondriacal metacognition. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 32 (1), 66-82.
- Büyük Öztürk, S, (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Caner, M.(2008). Genel bir değerlendirme: klinik psikolojide üstbilişler. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 4.
- Cardelle-Elawar, M. ve Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers written feedback on student homework: changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77, 162-173.
- Carr, M., Alexander, J., Folds-Bennett, T. (1994). Metacognition and mathematics strategy use. *Applied Cognitive Psychology*. 8, 583-595.
- Clark DA, Purdon C, Wang A (2003). The meta-cognitive beliefs questionnaire: development of a measure of obsessional belief. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 655-669.
- Clark, R. E. (1998). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53, 445-459.
- Corcoran, KM., Woody SR (2008). Appraisals of obsessional thoughts in normal sample. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 71-83.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışmanlık, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev. Tuncay E.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10 (1), 165-172.
- Cox, MT. (2005). Metacognition in computation. *Artificial Intelligence*, 169, 104-141.
- Crick f. (2000). *a irtan varsayım*. (Çev. Sabit Say). Ankara: TÜB TAK
- Cücelo lu, D. (1995). *yi dü ün do ru karar ver*. stanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cücelo lu, D. (1997). *nsan ve davranı ı*. stanbul: Remzi Kitabevi
- Çakıro lu, A. (2007). “Üstbili ” *Türkiye Sosyal Ara tırmalar Dergisi*,11,21-27.
- Çam, S. (1997) *leti im becerileri programının ö retmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*, Yayımlanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- D’Zur,lla, T., Goldfried, M. (1971) Problem solving behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 45-47
- D’zurilla, T.J ve Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal Of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Davidson, K (2007). Psychotherapy of Personality Disorders, Metacognition, states of mind and interpersonal Cycle. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 504. London and New York: Routledge.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: a perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*,30, 37-46.
- Deniz M.E, (2004). Üniversite ö rencilerinin karar vermede öz saygı karar verme stilleri ve problem becerileri arasındaki ili kinin incelenmesi üzerine bir ara tırma. *E itim Ara tırmaları Dergisi*, 15.
- Deseote, A., Roeyers, H., Buysee, A. (2001). “Metacognition and mathematical problem solving in grade 3”. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 ya grubu çocuklarına ki iler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında e itimin etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sa lık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ehrlinger J, Johnson K, Banner M, Dunning D, Kruger J (2008). Why the unskilled are unaware: further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Processes*. 105, 98-121.

- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 37, 214-230.
- Elliott, TR, J.F G, Problem solving appraisal and psychological adjustment following spinal cord injury. *Cognitive Therapy and Research*. 20, 387-398
- Elmacio lu, T, (1998). *Ba arıda aile faktörü*. stanbul: Hayat Yayınları.
- Enç , M.(1982). *E itim ruhbilimi*. stanbul: Aka Kitabevi.
- Erku , A. (1994) *Psikoloji terimleri sözlü ü*. Ankara: Doruk Yayınları,
- Ero lu, E, (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yetene inin geli mesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.
- Eryüksel, G.N, (1996). *Ana-baba ve ergen ili kilerinin problem çözme ileti im becerileri, bilinçsel çarpıtımlar ve aile yapısı açısından incelenmesi*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Ferah, D, (2000). *Kara Harp Okulu ö rencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yakla ım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik ba arı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fernandez-Duque D, Baird JA, Posner MI (2000). Awareness and metacognition. *Consciousness and Ognition*. 9, 324-326.
- Fidan, N. (1985). *Okulda ö renme ve ö retme*. stanbul: Alkım Yayınları.
- Fiore D, Dimaggio G, Nicolo G, Semerari A, Carcione A (2008). Metacognitive interpersonal therapy in a case of obsessive-compulsive and avoidant personality disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 64 (2), 168-180.
- Fisher PL, Wells A (2008). Metacognitive therapy for obsessive-compulsive disorder: a case serie. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 39, 117-132.
- Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 34, 906-911.
- Gallagher B, Cartwright-Hatton S. (2008). The relationship between parenting factors d trait anxiety: mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders*. 22, 722-733.

- Gelbal, S. (1991). *E itimde ölçme ve de erlendirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Genç, S., Kalafat, T. (2007). Ö retmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çe itli de i kenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 22, 10-22.
- Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P. (2000). "A money problem: a source of insight into problem solving action. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 80.
- Gourgey, A. F. (1998), Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Graham, C.D. (1994). Worrying, social problem solving abilities and social problem. *Solving Confidence*, 32, No: 3, pp, 327 – 330.
- Gültekin A. (2006). *Psikolojik danı manlık ve rehberlik ö rencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Gültekin. F. (2004) Bir savunucu olarak okul psikolojik danı man. *E itim Ara tırmaları Dergisi*, 15
- Güner, P. Sorunlarla etkili ba etme yolu. *Atatürk Üniversitesi Hem irelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2000, 3(1), 62–67.
- Gür im ek I., Çetingöz D., Yoleri S. (2008). Okul öncesi ö retmen aylarının bili üstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ili kinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Öncesi Ö retmenli i Ana Bilim Dalı*, zmir.
- Gwilliam P, Wells A, Cartwright-Hatton S (2004). Does meta-cognition or responsibility predict obsessive-compulsive symptoms: a test of the metacognitive model. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 137-144.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning*. 95, 73-79.
- Henton, J., Marotz-Baden, R. & Kieren, D. (1979). Problem solving in the classroom. *The Family Coordinator*, 28 (1), 91–96.
- Heppner, P. (1978). A review of the problem solving literature and it's relationships to the counseling process" *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366
- Heppner, P. Krauskopf, K. (1987) An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 34-37.

- Heppner, P. A. (1978) Review of the problem solving literature and its relationships to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 366.
- Heppner, P ve H.C.P. (1982). The development and implication of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29.
- Hermans D, Martens K, DeCort K, Pieters G, Eelen P (2003). Reality monitoring and metacognitive beliefs related to cognitive confidence in obsessive-compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 383-401.
- Hillsdale, NJ: Mosenthal (Ed:), *Handbook of reading research*. New York: Longman Lawrence Erlbaum.
- Hollingworth, R., McLoughlin, C. (2001). Developing science students metacognitive problem-solving skills online. *Australian Journal of Educational Technology*. 17, 50-63.
- Hortaçsu, N.(1997). *nsan ili kileri*. Ankara: mge Yayınları
- Hoye J, Hacker J, Lindenmeyer J (2007). Metacognition in alcohol abusers: how are alcohol-related intrusions appraised? *Cognitive Therapy and Research*, 31,817-831.
- Huitt, W. (1997). *Metacognition. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Johnson, C.N. ve Wellman, H. M. (1980). Developing understanding of Mental verbs: Remember, Know and Guess. *Child Development*, 51, 1095-1102.
- Kabadayı, R, (1992) Problem çözme süreci gere i ve e itimdeki boyutları. *Ö retmen Dünyası*, 146, 31–33.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 317-336.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel ara turma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek I ık Ofset.
- Karadayı, F.(1994). Üniversite gençlerinin algıladıkları ana-baba tutumları, ana babayla ili kileri ve bunların bazı ki ilik özellikleri ile ba lantısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15–25.
- Karaka , S., Bekçi, B., Irak, M. (2003). Nöropsikoloji, nöropsikolojik testler, ülkemizdeki durum. S. Karaka , C. rkeç, N.Yüksel (eds.). *Beyin ve nöropsikolojik: temel ve klinik bilimler*. Ankara: Çizgi Yayınları.

- Karalar, N. (1994). *Ara tırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Ara tırmada E itim Danı manlık LTD.
- Karatas, D. ve Güven, B. (2003). Problem çözüme davranı larının de erlendirilmesinde kullanılan yöntemler: klinik mülakatın potansiyeli. *İkö retim Online E-Dergi*, 2, 2-9.
- Kasap, Z, (1997). *İkokul 4. sınıf ö rencilerinin sosyo ekonomik düzeye göre problem çözüme ba arısı ile problem çözüme tutumu arasındaki ili ki*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul
- Katkat, D, (2001). *Ö retmen adaylarının problem çözüme becerilerinin çe itli de i kenler bakımından kar ıla tırılması*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, A. (2005). *Psikolojik danı ma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaya, N. (1992). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi ö rencilerinin problem çözüme becerileri ile benlik saygıları arasındaki ili kiler*. Yayınlanmamı Master Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Kentridge RW, Heywood CA (2000). Metacognition and awarenes. *Consciousness and Cognition*. 9, 308-312.
- Kepçeo lu, M, (1999). *Psikolojik danı ma ve rehberlik*. stanbul: Alkım Yayınevi.
- Koriat A, Levy-Sadot R (2000). Conscious and unconscious metacognition: a rejoinder. *Consciousness and Cognition*. 9, 193-202.
- Korkmaz, B, (2000). *Psikolojik danı ma ve rehberlik ö rencilerinin boyun e ici davranı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, stanbul.
- Korkut, F, (2002). Lise ö rencilerinin problem çözüme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 23,177–187.
- Kök, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözüme*, Yayınlanmamı Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Krajc M, Ortmann A (2008). Are the unskilled really that unaware? An alternative explanation. *Journal of Economic Psychology*, doi:10.1016/j.joep.2007.12.06.
- Kramarski, B., Mavarech, Z.R., Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic task. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250.
- Kuzgun, Y, (1997). *Rehberlik ve psikolojik danı ma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Küçükahmet, L. (2003) *Ö retimde planlama ve de erlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Levenson, M,C,N, (1971). Problem – solving behavairin suicidal adolescents. *Journal of Counseling And Clinical Psychology*. 37 (3), 433–436.
- Marge, J.J. (2001). *The effect of metacognitive strategy scaffolding on student achievement in solving complex math word problem*, Doktora Tezi, Riverside, CA: University of California.
- Matthews G., Hillyard EJ., Campbell S.E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 6, 111-125.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Pres
- Mevarech, Z.R. (1995). Metacognition, general ability, and mathematical understanding. *Early Education and Development*, 6, 155-168.
- Morgan, C, (1999) *Psikolojiye giri* . (Çev. Hüsnü Arıcı). Ankara: Netekson A.S.
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı geli imsel rehberlik ve psikolojik danı ma programları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nelson TO (2000). Consciousness, self-consciousness, and metacognition. *Consciousness and Cognition*. 9, 220-223.
- Nelson TO, Rey G. (2000). Metacognition and consciousness: a convergence of psychology and philosophy. *Consciousness and Cognition*, 9, 147-148.
- Nelson TO, Stuart RB., Howard C., Crowley M. (1999). Metacognition and clinical psychology: a priliminary framework for research and practice. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 6, 73-79.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? in: metcalfe, shimamura (Eds.). *Metacognition*. (207-226). Cambridge: MIT Press.
- Nezu, M, A. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem sovers. *Journal of Counseling Psychology*, 32,1: 135–138.
- Nichol, G., Cohen, R., Meyers, A., Schleser, R. (1982). Generalization of self-instruction training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3. 205-215.
- Nisbett, R. E. ve Wilson, T. D. (1977). Telling more than we know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231–259.

- O uzkan, F, (1988).*Orta dereceli okullarda ö retim, amaç ilke, yöntem ve teknikler.* Ankara: Emel Matbaacılık.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *Matematik ö retimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ö ülmü , S.(2006). *Ki ilerarası sorun çözme becerileri ve e itimi.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Ö ülmü , S., (2001). *Ki ilerarası sorun çözme becerileri ve e itimi.* Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Öner, U. (1999). *Çatı ma Çözme ve arabuluculuk e itimi ilkö retim rehberlik.* Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Özbay, Y. (1999). *Geli im ve ö renme psikolojisi.* Ankara: Empati Yayıncılık.
- Özgüven, .E, (2000). *Ça da e itimde psikolojik danı manlık ve rehberlik.* Ankara: Sistem Ofset.
- Özsoy, G. (2001). *lkö retim 5. sınıfta matematik dersi genel ba arısı ile problem çözme becerisi arasındaki ili ki.* Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G. (2008) Üstbili . *Türk E itim Bilimleri Dergisi, 6(4), 713-740*
- Özsoy, G. (2006). *Problem Çözme ve Üstbili .* Ulusal Sınıf Ö retmenli i Kongresi Bildirileri, Cilt-II (Ankara- Gazi Üniversitesi- Mayıs, 2006). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özsoy, G.(2007). *lkö retim be inci sınıfta üstbili stratejileri ö retmenin problem çözme ba arısına etkisi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, .E., (1990). *Ana – baba tutumlarının üniversite ö rencilerinin ba imsızlık, duyguları anlama yakınlık, ba atlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamı Bilim Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, O, (2004). *Ruh sa lı ı ve bozuklukları.* Ankara: Feryal Matbaası.
- Papageorgiou C, Wells A (1999). Process and meta-cognitive dimensions of depressive and anxious thoughts and relationships with emotional intensity. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6, 156-162.*
- Papageorgiou C, Wells A (2001a). Metacognitive beliefs about rumination in recurrent major depression. *Cognitive And Behavioral Practice, 8, 160-164.*

- Papageorgiou C, Wells A (2001b). Positive beliefs about depressive rumination: development and preliminary validation of a self-report scale. *Behavior Therapy*, 32, 13-26.
- Papageorgiou C, Wells A (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 6, 261-273.
- Piaget, J. (1976). *The Psychology and Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Polat, S. (1986). *Ana-baba tutumlarının çocukların öğrenim çaresizlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polya, G. (1988). *How to solve it*. New Jersey, NJ: Princeton University Press.
- Purdon C, Clark DA (1999). Metacognition and obsession. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 102-110.
- Rosenthal D.M. (2000). Consciousness, content and metacognitive judgement. *Consciousness and Cognition*, 9, 203-214.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğrenme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Sarı, N. (1991). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğrencilerinin problem alanları ve depresyon seviyelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Savran, I. ve Şahin N.H. (1997). *Bilişsel – davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). The development of metacognitive knowledge in Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schoenfeld, A. (1987). What's all the fuss about metacognition in schoenfeld ?, A.H.(ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education*, 8, 189-215.
- Schurter, W.A. (2001). *Comprehension monitoring and polya's heuristics as tools for problem solving by developmental mathematics student*, Doktora Tezi, The University of the Incarnate Word, San Antonio.
- Senemoglu, N. (1999). *Gelişim, öğrenme ve öğretimin*, Ankara: Ertem Matbaacılık
- Senemoglu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretimin: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sica C, Steketee G, Ghisi M, Chiri LR, Franceschini S (2007). Metacognitive beliefs and strategies predict worry, obsessive-compulsive symptoms, coping styles: a preliminary prospective study on an Italian non-clinical sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 258-268.
- Simpson C, Papageorgiou C (2003). Metacognitive beliefs about rumination in anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 91-94.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Spada M, Wells A (2006). Metacognitions about alcohol use in problem drinker. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 138-143.
- Spada M, Wells A (2008). Metacognitive beliefs about alcohol use: development and validation of two self-report scale, *Addictive Behaviors*. 33, 515-527.
- Spada MM, Hiou K, Nikcevic AV. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3), 319-326.
- Spada MM, Nikcevic AV, Moneta GB, Wells A. (2007). Metacognition as A Mediator of the Relationship Between Emotion and Smoking Dependence, *Addictive Behaviors*. 32, 2120-2129.
- Spada MM, Nikcevic AV, Moneta GB, Wells A. (2008). Metacognition, Perceived Distress and Negative Emotion, *Personality and Individual Differences*. 44, 1172-1181.
- Spren O. Strauss E. 1991 A Compendium of neuropsychological tests: administration, norms and commentary. New York: Oxford University press.
- Suba ı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 27- 36.
- Sugiura Y (2007). Responsibility to continue thinking and worrying: evidence of incremental validity. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1619-1628.
- Sun R, Zhang X, Mathews R (2006). Modeling meta-cognition in a cognitive architecture. V. Honavar (Ed.) *Cognitive Systems Research*, 7, 327-338.
- Sungur, N, (1992). *Yaratıcı düşünce*. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım

- Süleymano lu, B, (1994). *Psikolojik danı manlık ve rehberlik e itiminin kendini – kabul düzeyine etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ahin, N, ahin, N.H, Heppner, P (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396.
- Tadeusz, M, (1993). Psychological mechanism of human creativity. *eburan delft publisher*, Netherlands,16.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danı ma ve rehberlik*. stanbul: Alkım Yayınevi.
- Tanner, H., Jones, S. (2000). *Becoming a successful teacher of mathematic*. London UK:
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanteri'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalı maları*. Yayınlanmamı Master Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Teasdale JD (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorder. *Clinical Psychology and Pschotherapy*, 6, 145-155.
- Teong, :K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*. 19, 46-45.
- Tertemiz, N., Çakmak, M. (2003). *Problem çözme: ilkö retim ı. kademe matematik dersi örnekleriyle*. Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık.
- Terzi, S.I, (2000). *lkö retim okulu altıncı sınıf ö rencilerinin ki ilerarası problem çözme beceri algılarının bazı de i kenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tiryaki, M.(1997). *Üniversite ö rencilerinin karar verme davranı larını etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tosun A, Irak M (2008). Üstbili Ölçe i-30'un Türkçe uyarlaması, geçerli i, güvenilirli i, kaygı ve obsesif-kompülsif belirtilerle ili kisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1),67-80.
- Türk Dil Kurumu. (1979) *Türkçe Sözlük (10.Bs.)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkçapar, H. , Z.M. Sungur ve Akdemir, A. (1995). Çocuk ve ergenlerde bili sel terapiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sa lı ı Dergisi*, 2, 93-95
- Ulupınar, S, (1997). Hem irelik e itiminin ö rencilerin sorun çözme becerisine etkisi. Yayınlanmamı Doktora Tezi, stanbul.

- Ülgen, G. (1997). *E itim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtis Matbaası.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geli tirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Da itım.
- Ülger, Ö. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranı larıyla ili kisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, stanbul: Beykent Üniversitesi
- Ünal, G. (1997). *Psikolojik danı ma ve rehberlik e itimi alan ö rencilerin empatik e itimlerinde gözlenen de i meler*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünüvar, A, (2003) *Çok yönlü algılanan sosyal deste in 15–18 yas arası lise ö rencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Veenman, M. V. J. (2005). The Assessment of metacognitive skills: what can be learned from multi-methoddesigns? In: B. Moschner, C. Artelt (Eds.) *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen for Forschung and Praxis*. Berlin: Waxmann. 75-97
- Victor, A.M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Doktora Tezi, Graduate College of the Illinois Istitute of Technology, Chicago, IL.
- Wellman, H.M. (1985). The origins of metacognition. d.l. forrest-presley. G.E. MacKinnon, T. Gery Waller, (Ed.). *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Orlando: Academic Pres:
- Wells A. (2000). *Emotional Disorders and Metaconition Innovative Cognitive Therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Wells A (2005). Detached mindfulness in cognitive therapy a metacognitive analysis and ten technique. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23(4) , 337-355.
- Wells, A. (2000). Emotional Disorders & Metaconition: Innovative Cognitive Therapy. Chichester, UK: Wiley. *British Journal of Clinical Psychology*, 42, 105-108.
- Wells, A. Purdon C. (1999). Metacognition and cognitive-behaviour therapy: a special issue. *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 6, 71-72.

- Wells, A., Cartwright-Hatton S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the mcq-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 385–396.
- Yazıcı, H. (2001). *Üniversite ö rencilerinde uyuma dönük ba a çıkma davranı ları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri. VI. Ulusal ve Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Ankara: Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Derne i Yayınları.
- Yazıcıo lu, Y. ve Erdo an, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel ara turma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yıldız, S.A, (2003) *Ebeveynin problem çözme becerisini geli tirmeye yönelik deneysel bir çalı ma*, Yayımlanmamı Doktora Tezi, stanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Yörüko lu, A, (1984). *Çocuk ruh sa lı ı*. Türkiye Ankara: Bankası Kültür Yayınları.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı ö renme yakla ımının ö renenlerin problem çözme becerilerine, bili ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile ö renme sürecine katkıları*, Yayımlanmamı Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurtta , A, (2001). *Sa lık yüksekokulu ö rencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin kar ıla tırılması*. Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in selfregulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zurilla, T.J. ve C.F., (1971). Sheedy, relation between social problem- solving ability and subseguent level of psychological stres in college students. *Journal Personel Social Psychology*, 61(5): 841- 846.

K-1

ÖZGEÇM

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Güven KI KIR
Doğum Yeri ve Tarihi	Ereğli /1982
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi KKEF
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri PDR
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	1) Yatılı Okul Öğrencilerinin Uyum Özellikleri X. PDR Kongresi Sözlü Bildiri
Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	Yunak Çok Programlı Lisesi Yunak / Konya
	Batman Jandarma Bölge Komutanlığı Rehberlik ve Danışma Merkezi Merkez/ BATMAN
	Rize Rehberlik Araştırma Merkezi Merkez / RİZE
	Yıldızkent MKB Lisesi Palandöken / Erzurum
	Mecidiye Anadolu Lisesi Yakutiye/Erzurum
İletişim	
E-Posta Adresi	guvenkskr@gmail.com
Tarih	

EK – 2**B L ÖTES FARKINDALIK ENVANTER**

De erli ö retmen adayları,

Bu testlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalı mada kullanılacaktır. Sizden ricam bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi de erlendirmeniz ve sizin için son iki hafta içerisinde uygun olup olmadığı na göre en uygun seçene in kar ısına çarpı (X) i areti koymanızdır.

Güven KI KIR

Atatürk Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık A.B.D.

	Hiç bir	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1. Amaçlarımı yerime getirip getirmedi ini düzenli olarak kendime sorarım					
3. Geçmi te kullandı m stratejileri kullanmayı denerim.					
5. Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
13. Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklarım.					
15. Konuyla ilgili önceden bir eyler bildi im zaman daha iyi ö renirim.					
17. Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.					
27. Çalı rken ne tür stratejiler kullandı mın farkında olurum.					
29. Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.					
31. Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler olu tururum.					
45. Amaçlarıma en ba arılı biçimde ula mak için zamanımı organize ederim.					
46. Konuya ilgi duydu umda daha iyi ö renirim.					
47. Ders çalı rken yapaca m eyleri daha küçük adımlara ayırırım.					
52. Kafam karı tı nda geri dönerek tekrar okurum.					

EK-3**PÇE**

Bu envanterin amacı, günlük ya antınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdi inizi belirlemeye çalı maktır. Sözü nü etti imiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alı mı oldu umuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkada larla geçinmeme, bir mesle e yönelme konusunda ya anan belirsizlikler ya da bo anıp bo anmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin ba ına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen a a ıdaki maddeleri elinizden geldi ince samimiyetle ve bu tür sorunlarla kar ıla tı ınızda tipik olarak nasıl davrandı ınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın.

İginiz ve içtenli iniz için çok te ekkür ederim

Güven KI KIR

Atatürk Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık A.B.D.

Yanıtlarınızı a a ıdaki ölçe e göre de erlendirin

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Ço unlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her Zaman

Hiçbir zaman

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Bir sorunumu çözmek için kullandı ım çözüm yolları ba arısız ise bunların neden ba arısız oldu unu ara tırmam. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 2. Zor bir sorunla kar ıla tı ımda ne oldu unu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayaca ımı uzun boylu dü ünmem. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |
| 4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin i e yaradı ını, neyin yaramadı ını ayrıntılı olarak dü ünmem | (1) (2) (3) (4) (5) (6) |

8. Bir sorunla karşılaşırken neler hissettiğini anlamak için (1) (2) (3) (4) (5) (6)
duygularımı incelerim.
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi (1) (2) (3) (4) (5) (6)
somut ve açık –seçik terimlerle ifade etmeye çalışmam.
13. Bir sorunla karşılaşırken onu çözmek için (1) (2) (3) (4) (5) (6)
genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde (1) (2) (3) (4) (5) (6)
karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başlıca
olasılığını tek tek değerlendiririm.
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o (1) (2) (3) (4) (5) (6)
planı yürütebileceğime güvenirim.
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını (1) (2) (3) (4) (5) (6)
düşünürken çok fazla seçenek üretmem.
3. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem (1) (2) (3) (4) (5) (6)
karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime
inanıyorum.
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, (1) (2) (3) (4) (5) (6)
bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz
ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine (1) (2) (3) (4) (5) (6)
güveniyorum.
29. Bir sorunla baş çıkma yollarını düşünürken (1) (2) (3) (4) (5) (6)
çeyrek fikirleri birleştirmeye çalışmam.
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım (1) (2) (3) (4) (5) (6)
şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu
anlamaya çalışmaktır.

EK -4

K İSEL B LG FORMU				
Adı-Soyadı:		Cinsiyet: KIZ () ERKEK ()		
Okudu u Bölüm				
Sınıfınız	1 () 2 () 3 () 4 ()			
Ya adı ınız Yer	Köy ()	Kasaba ()	lçe ()	l Merkezi ()
Anne Ö renim düzeyi	Okur-yazar de il ()	lkö retim ()	Lise ()	Üniversite ()
Baba Ö renim Düzeyi	Okur-yazar de il ()	lkö retim ()	Lise ()	Üniversite ()