



T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN, ÖZ YÖNETİM VE ÜSTBİLİŞ  
BECERİ DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Nimet BALTA**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ**

**Hatay-2018**





T.C.  
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

# ÖĞRETMENLERİN, ÖZ YÖNETİM VE ÜSTBİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan**

**Nimet BALTA**

**Tez Danışmanı**

**Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ**

**Hatay-2018**

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinin sıradan veya tek düze bir meslek olmadığı ve hızla değişen veya gelişen dünyaya eğitim açısından uyum sağlamanın ne kadar önemli olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim alanında çok büyük bir öneme sahip öğretmenlerin üstbiliş ve öz yönetim beceri düzeyleri ile aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Yüksek Lisans dönemimde sadece tez konusunda değil yüksek lisans dönemimin her aşamasında beni destekleyen ve yardımlarını benden esirgemeyen hocam ve tez danışmanım olan Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ' ye ve tezimin her aşamasında bana yardımcı olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Varlıklarıyla hayatımın her aşamasında ve özellikle ilkokuldan yüksek lisansa kadar yanımda olan ve bana maddi manevi her türlü güç veren anneme ve babama, sevgileriyle fikirleriyle her zaman yanımda olan ve yardımlarını benden esirgemeyen ablalarıma ve ağabeyime, özellikle tezimin zor dönemlerinde bana destek veren arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.



# ÖĞRETMENLERİN, ÖZ YÖNETİM VE ÜSTBİLİŞ BECERİ DÜZEYLERİ

Nimet BALTA

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2018

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ

## ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri, üst biliş beceri düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde farklı branşlarda görev yapan 352 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada orijinal adı "Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)" şeklinde olan, Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye çevrilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılan "Üst Biliş Ölçeği-30" ile Mezo (2009) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlaması Akın, Demirci ve Çardak (2012) tarafından yapılan "Öz Kontrol Ve Öz Yönetim Ölçeği (SCMS)" kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS 17.0 paket programına aktararak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında; öğretmenlerin özyönetim becerileri yaşa, branşa ve meslekteki yıllarına göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin üstbiliş becerileri cinsiyete, yaşa, branşa, meslekteki yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin özyönetim ve üstbiliş becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## ANAHTAR KELİMELER

(Öz Yönetim, Öz Yönetim Becerisi, Üstbiliş, Üstbiliş Becerisi)

# **SELF-MANAGEMENT AND METACOGNITIVE SKILL LEVELS OF THE TEACHERS**

**Nimet BALTA**

**The Department of Basic Education, Master's Thesis, 2018**

**Supervisor: Asst. Prof. Dr. Servet HALI**

## **ABSTRACT**

In this research, it was aimed to examine the self-management and metacognitive skill levels of the teachers. The survey model was used in the study. This study was conducted with 352 teachers working in different branches in the province of Suruç in Şanlıurfa in the academic year of 2017-2018. The "Metacognition Questionnaire (MCQ)", originally developed by Cartwright-Hatton and Wells (1997), was translated into Turkish and validity and reliability studies were carried out by the "Metacognition Questionnaire-30" by Tosun and Iraq (2008) and "Self-Control and Self-management Scale" (SCMS) developed by Mezo, (2009), Turkish version Akin, Demirci and Çardak (2012). Analysis of collected data was done by transferring to SPSS 17.0 package program. For the analysis obtained from research, the t-test, ANOVA, pearson correlation were used. As a result of the research; the self - management skills of teachers did not show any significant difference according to their age, and occupational years, but they showed a significant difference in favor of female teachers according to the gender variable. The metacognitive abilities of teachers were not significantly different according to gender, age, occupation year and branch. There was a significant positive correlation between self-management and metacognitive skills of teachers.

## **KEY WORDS**

(Self Management, Self Management Skill, Metacognition, Metacognitive Skill )

## İÇİNDEKİLER

## SAYFA

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
TABLOLAR LİSTESİ .....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
EKLER LİSTESİ .....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	ix
<b>GİRİŞ</b> .....	1
1. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	4
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
3 .ARAŞTIRMANIN PROBLEM VE ALT PROBLEMLERİ .....	5
4 .ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	5
5 .ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI .....	6
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	7
KURAMSAL TEMELLER.....	7
1.1.Öz yönetim.....	7
1.1.1. Duygusal Zekanın Alt Boyutu Olarak Öz Yönetim.....	10
1.1.2. Psikoloji Alanında Öz Yönetim.....	12
1.1.2.1. Endüstri/Örgüt Psikolojisi Bağlamında Öz-Yönetim.....	12
1.1.2.2. Sağlık Psikolojisi Bağlamında Öz-Yönetim.....	12
1.1.2.3. Klinik Psikoloji Bağlamında Öz-Yönetim .....	13
1.2.Üstbiliş.....	13
1.2.1 .Üstbiliş Modelleri.....	16
1.2.2 .Üstbiliş Becerileri.....	24
1.2.3. Üstbiliş Stratejileri.....	27
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	32
ÖZ YÖNETİM VE ÜSTBİLİŞ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR .....	32
2.1.Öz Yönetim İle İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	32



2.2. Üstbiliş İle İlgili Çalışmalar .....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU .....	53
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	54
3.3.1. Öz Yönetim ve Öz kontrol Ölçeği .....	54
3.3.2. Üst biliş Ölçeği-30.....	55
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....	56
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	57
BULGULAR .....	57
4.1. GÜVENİRLİK ANALİZİ.....	57
4.2. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN DAĞILIMLAR.....	58
4.3. ÖZ YÖNETİM ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR.....	59
4.4. BİRİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR.....	62
4.5. İKİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR .....	63
4.6. ÜÇÜNCÜ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR.....	64
4.7.DÖRDÜNCÜ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR .....	65
4.8. ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR.....	66
4.9. BEŞİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR .....	69
4.10. ALTINCI ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR.....	70
4.11. YEDİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR .....	71
4.12. SEKİZİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR .....	73
4.13. DOKUZUNCU ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR....	75
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	77
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	77
5.1. Sonuçlar .....	77
5.2. Öneriler .....	79
KAYNAKÇA .....	82

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablolar</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1.</b> Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları .....	57
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler .....	58
<b>Tablo 3.</b> Öz Yönetim Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri .....	59
<b>Tablo 4.</b> Öğretmenlerin Öz Yönetim Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	60
<b>Tablo 5.</b> Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Analiz Sonuçları .....	62
<b>Tablo 6.</b> Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Yaş Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları .....	63
<b>Tablo 7.</b> Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Branşa Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları .....	64
<b>Tablo 8.</b> Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Mesleki Çalışma Yılına Göre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları .....	65
<b>Tablo 9.</b> Üst Biliş Becerileri Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri .....	66
<b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	67
<b>Tablo 11.</b> Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre –t Testi Analiz Sonuçları .....	69

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları..... 70

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları..... 71

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Mesleki Çalışma Yılı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova) Sonuçları ..... 74

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Öz Yönetim Becerileri ile Üst Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analiz Sonuçları... ..... 75

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Flavell'in Üstbiliş Modeli.....	16
Şekil 2. Brown'ın Üstbiliş Modeli.....	19
Şekil 3. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli.....	20
Şekil 4. Tobias ve Everson'un Üst biliş Modeli.....	23
Şekil 5. Jacobs ve Paris'in Üst biliş Modeli.....	24



## EKLER LİSTESİ

<b>Ek 1.</b> Öz Kontrol ve Öz Yönetim Ölçeği.....	98
<b>Ek 2.</b> Üst Biliş Ölçeği-30.....	99
<b>Ek 3.</b> Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	100
<b>Ek 4.</b> Ölçek Kullanma İzin Belgesi.....	101
<b>Ek 5.</b> Ölçek Kullanma İzin Belgesi.....	102
<b>Ek 6.</b> Atatürk İlkokulu Müdürlüğü İzin Belgesi.....	103



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>T.C.</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>SCMS</b>	Öz Kontrol ve Öz Yönetim Ölçeği
<b>MCQ</b>	Üstbiliş Ölçeği- 30
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>vd.</b>	Ve Diğerleri
<b>%</b>	Yüzde
<b>N</b>	Denek Sayısı
<b>p</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>f</b>	Varyans Analizi
<b>Ss</b>	Standart Sapma
<b>SPSS</b>	Statistical Package For The Social Science

## GİRİŞ

Hayata adımımızı attığımız ilk andan itibaren beş duyu organımızla çevreye anlam vermeye çalışmaktayız. Böylelikle hayatımıza bir anlamda ilk önce öğrenme ile başlıyoruz. İnsanoğluna yüzeysel olarak bakıldığında doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada çok yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle çevresine karşı kayıtsız kalamayan insanoğlu yaşamı boyunca gerekli olabilecek bir takım bilgileri öğrenmek zorunda kalmaktadır. Birey için öğrenme zorunluluğu arttıkça öğrenme becerisi de ayrı bir önem kazanmıştır. Öğrenme becerisi kazanan insanlar hayatlarını daha anlamlı ve daha yaşanabilir kılmışlardır. Zamanla eğitim ve öğrenme bilinen ve ulaşılmak istenen bir gereklilik haline gelmiştir.

Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, eğitimcilerin çoğu öğrenmenin bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan, 1985: 10). Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2012: 4). Öğrenme, insanın doğasında bulunan temel gereksinim olmakla birlikte, yaşamına devam ettirebilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi açısından vazgeçilemez bir olgudur (Karataş, 2013). Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte, insanların öğrenmeye ihtiyaçları artmış ve öğrenilecek bilgiler de teknolojiyle beraber değişim göstermiştir. Bununla birlikte, insanlar ihtiyaçları ölçüsünde bilgilerini sürekli tazeleme ihtiyacı hissetmişlerdir. Teknolojinin özellikle de bilgisayar ve internetin gelişmesiyle beraber artık bilgilere birçok yönden ulaşabilmek daha kolaydır. Böyle bir zamanda ve ortamda, bilgi kaynaklarına erişim bu kadar kolay ve hızlıyken, bireyin öğrenme sürecinde sadece okulda verilen eğitimle yetinmesi yeterli olmayacaktır (Karataş, 2013). Ayrıca doğru bilgi ve yanlış bilginin ayırt edilememesi veya bilgi kirliliğiyle beraber bilgilerin gün geçtikçe çoğalması öğrenen kitlesi için büyük sorunlar oluşturabilmektedir. İşte böyle bir döngünün içinde birey kaybolup gitmektense öğrenme becerisini üst düzeye çıkarıp döngüye en sağlıklı şekilde katılabilmelidir.

Öğrenmenin amaçlarına bakıldığında; ihtiyaçlarımızı karşılamak, yetkinliğimizi arttırmak, koşullara daha iyi uyum sağlayabilmek, potansiyelimizi tümüyle kullanabilmek gibi sebeplerle bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu yönüyle bakıldığında öğrenme için becerilerimizin büyük ölçüde düşünme kapasitemize bağlı olduğu, bu yüzden düşünsel kapasitemizi arttırmaya yönelik gayretlerimize ayrı bir önem vermemiz gerektiği sonucunu çıkarırız. İşte bu nedenle Alvin Toffler (1996)'in, "Yirmi birinci yüzyılın cahilleri okuma-yazma bilmeyenler değil, öğrenmeyi öğrenemeyenler olacaktır." Sözü ışığında bilgi toplumundaki insanların, yaşam boyu öğrenmenin anahtarlarından birisi olan "öğrenmeyi öğrenme" becerisine sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Bu açıdan bakıldığında öğrenmeyi öğrenmenin önemli bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenmeyi öğrenen bireyler; kendi düşünsel süreçlerinin farkında oldukları gibi kendi eksikliklerini ve yeterliklerini bildikleri için bu bilgi deryasından kendileri için anlamlı ve değerli olan bilgileri seçerek öğrenmektedirler (Özer, 2002: 3).

Öğrenmeyi öğrenme; bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme ve öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma gibi becerileri olmakla birlikte yaşam boyu öğrenmenin özünü de oluşturmaktadır (Karataş, 2013: 1). Şartların sürekli değiştiğini düşünecek olursak çoğu bilgi ve becerimizin bir gün önemini kaybedeceği ama öğrenme becerimizin tam tersine giderek önem kazanacağı da unutulmamalıdır. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağındaki insan yapısından beklenen, ihtiyaçları ölçüsünde bilgilerini yenileyerek bulunduğu çağa uyum sağlayabilmek ve niteliklerini arttırarak yoluna devam etmektir. Böylelikle bireyin hem gereksinim, hem kariyer geliştirme, hem de kişisel gelişim noktalarında kendisine öğrenme fırsatları oluşturabilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme ise öğrenmeyi öğrenme yollarını bilmekten geçmektedir.

İyi bir eğitim almış ve yüksek düzeyde her şeye motive edilmiş öğretmenler, kaliteli eğitimin en önemli unsurlarından birisidir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminin geliştirilmesinin yanında, öğretmenlerin kendi alanlarındaki kariyer gelişimlerinin



desteklenmesine de şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. O halde ülkemizdeki tüm öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin özgürce çalışabilmeleri için öğrencilerine, bilgiyi öğrenmeyi ve gerektiği yerde kullanmayı öğretmelidirler. Ayrıca iyi yetişmiş ve yüksek düzeyde hem hayata hem de eğitim hayatına motive olmuş öğretmenler, öğrencilerine kaliteli eğitim verecekleri gibi eğitimde başarıyı ve mutluluğu da yakalayacaklardır.

Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yapacak tüm bireylerin gerek üniversite eğitimi sırasında gerekse iş yaşamında, bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla “öğrenen öğretmen” modelini benimsemelidirler (Fındıkçı, 2004). Çünkü “öğrenen öğretmen” modelini benimseyen bireylerin, değişen koşullara uygun biçimde yeni bilgilere ulaşmada, bu bilgileri kazanmada ve gerekli yerlerde kullanmada daha başarılı olacaklardır.

## ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Müdürlüğüne ve devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin öz yönetim becerilerini ve üst bilişsel becerilerini Cinsiyet, Yaş, Branş ve Çalışma Yılı demografik değişkenlerine bağlı olarak belirleyebilmek ve bu beceriler arasında bir ilişki olup olmadığını saptayabilmektir.

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir eğitim sisteminin en önemli unsurunun öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğer öğelere oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ancak bu meslekte başarılı olabilmek için bu mesleği şartsız kabullenip sevgiyle ve istekle yapmak büyük önem taşımaktadır. Bilindiği gibi öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanında tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterliliklerini de gerektiren bir meslektir (Çetin, 2006). Öğretmenlerin gerekli becerileri kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Bu kazanımlar onun meslekteki başarısı için son derece etkili olacaktır. Başarıya ulaşan öğretmenler ise mesleklerini büyük bir özveriyle yapacaklardır. Bunun için öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin gerek üniversite eğitimi sırasında gerekse iş yaşamında, bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla “öğrenen öğretmen” modelini benimsemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Fındıkçı, 2004). “Öğrenen öğretmen” modelini benimseyen bireylerin, değişen koşullara uygun biçimde yeni bilgilere ulaşmada ve bu bilgileri kazanmada daha başarılı olacakları öngörülmektedir. Bu bağlamda bireylerin öz yönetim ve üstbiliş becerisini kazanması, öğrenme sorumluluğunu almasına, bağımsız bir eğitim anlayışına sahip olmasına, gelişen dünyanın gereksinimlerine cevap vermesine yardımcı olmaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğü zaman öğretmenlerin meslekte yeterli olması için öz yönetim ve üstbiliş becerisi ile gerekli alt yapının sağlanması büyük önem arz etmektedir. Bu amaçla bu çalışmada öğretmenlerin öz yönetim ve üst biliş beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bundan sonra yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması, araştırmacılara fikir vermesi ve tüm öğrenci, öğretmen, akademisyen ve eğitimcilere öz yönetim ve üst biliş alanında bilgi vermesi bakımından önemlidir.

### **3. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ ve ALT PROBLEMLERİ**

Bu çalışmada, öğretmenlerin üstbilis ve öz yönetim beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma problemine bağılı olarak aşığıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öz yönetim beceri düzeyleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin öz yönetim beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz yönetim beceri düzeyleri branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öz yönetim beceri düzeyleri meslekteki yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin üstbilis beceri düzeyleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin üstbilis beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin üstbilis beceri düzeyleri branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin üstbilis beceri düzeyleri meslekteki yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin öz yönetim beceri düzeyleri ile üstbilis beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

### **4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

1. Araştırma Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde devlete bağılı ve Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın kaynakçası yurt içi ve yurt dışında yayınlanmış akademik makale, tez ve kitaplar ile sınırlıdır.

3. Araştırma, Öz Kontrol Ölçeği ve Öz Yönetim Ölçeği ile Üst Biliş Ölçeği-30'dan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **5. ARAşTIRMANIN SAYILTILARI**

1. Seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen kriterleri doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Uygulamaya katılan öğretmen adayları ankete gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının anket sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KURAMSAL TEMELLER

### 1.1.Öz yönetim

Zimmerman'a (1989) göre öz-yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılım gösterebilme derecesidir. Whipp ve Chiarelli'e (2004) göre öz-yönetim, öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bir dizi stratejiler bütünüdür (Koçdar, 2015). Zihinsel Özyönetim Kuramı, kişilerin öğrenme ve öğretmeyi de içeren farklı aktivitelerinde uyguladıkları düşünme stillerini kapsamaktadır. Bu teori ayrıca, insan zihninin nasıl çalıştığını, toplumda ve günlük hayatta karşılaşılan olgu, olay ve problemlerle başa çıkmada izlenen farklı yolları, yani düşünme stillerini açıklamaya çalışmaktadır. Öz-yönetim, özellikle yetişkin eğitimde karşılaşılan bir kavramdır. Bunun nedenleri arasında; öz-yönetimin okul dışındaki öğrenmeleri de kapsaması ve öğrenenin kendi belirlediği hedefler doğrultusunda öğrenmesini gerçekleştirmesi yer almaktadır. Öz-yönetim sahibi bireyler; kendilerine net hedefler koyan, planlı hareket eden, inisiyatif alan, öğrenmeye açık, güdülenmiş, kendilerine güvenen ve öz-kontrollü bireylerdir. Bu özellikler bilginin hızla değiştiği ve hızla arttığı günümüzde, çağa ayak uydurabilecek bireylerin sahip olmaları gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Kendi öğrenmesini yönetebilen bireyler; bilgiye ulaşma yollarını kazanmış, üst düzey düşünebilen ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen, kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir (Aşkın, 2015).

Posner (1989)'a göre birey öz-yönetimli öğrenen haline geldiğinde gelişmenin son seviyesi olarak tanımlanamayacak bir gelişmeye ulaşmaktadır. Bu basamak özün kendisinden öğrenme ve gelişme olarak algıladığı etkili ve bilişsel gelişme basamağıdır. Öz-yönetimli öğrenen olarak algılanan öz algısı bireye yaratabilme, planlama ve kendi öğrenme becerilerini değerlendirebilme kapasitesi sağlamaktadır (Kayıhan, 2017).

Öz yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılım gösterebilme derecesi olarak bilinir

(Zimmerman, 2000; Sırakaya, 2015). Öz yönetimli öğrenme hakkında inceleme yapan Candy öz yönetimli öğrenmenin tıpkı bir şemsiye kavramı gibi, dört boyutu da kapsadığını belirtmiştir. Bu dört boyutu; kişisel bir özellik (kişisel öz yönetim/personal autonomy) olarak öz yönetim; birinin kendi eğitimini yürütme isteği ve kapasitesi (öz yönetim/self-management) olarak öz yönetim; resmi ortamlarda eğitimi düzenleme şekli (öğrenen kontrolü/learner-control) olarak öz yönetim; doğal toplumsal ortamdaki öğrenim fırsatlarını bireysel ve kurumsal olmayan bir şekilde kovalama (autodidaxy) olarak öz yönetim şeklinde belirlemiş ve Candy'nin modeli, öğrenenlerin farklı içerik alanlarında farklı öz yönetime sahip olduğundan bahsetmesi açısından bir ilktir (Sasa, 2011).

Radnitzer (2010) öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gerekli ve doğal olduğunu ve bireyleri etkin öğrenmeye teşvik ettiğini, böylelikle yetişkinlerin dıştaki öğretmenlere daha az bağımlı olduklarını ileri sürmüştür (Kayıhan, 2017). Bireylerin öz yönetim becerisine ulaşamaması onların mevcut durumda bulunan ya da gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamalarını ve bağımsız öğrenme seçimlerini yapabilmelerini engelleyebilir. Öz yönetimini sağlayan bireyler, gerekeni yapmak için gerektiği yerde denetimleri eline alabilirler. Fırsat bulmaya çalışır ve çıkan fırsatları iyi değerlendirirler. Olay ve sorunlara karşı iyimser bir gözle bakar, sorunlara çözüm üretmeye çalışırlar (Deniz ve Yılmaz, 2016).

Eğitim- öğretim penceresinden bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerde öğrenmeyi teşvik etmesi, desteklemesi ve geliştirmesi, bireysel ihtiyaçlara ve öğrenme stillerine dikkat etmesi, aktif öğrenci katılımını teşvik eden yaklaşımlar kullanması, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya teşvik etmesi, ulaşılabilir hedefler ve görevler belirlemesi, öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu teşvik etmesi ve sürdürmesi gibi özellikleri öğrencilerine yansıtabilmesi için, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması ve öğrencilerini öz yönetimli öğrenmeye yönlendirebilmesi gerekmektedir (Karataş, 2013). Fakat Brockett ve Hiemstra (1991)' ya göre alanyazında öz yönetimli öğrenme ile ilgili yanlış kanılar bulunmaktadır. Bu yanlış kanılar ve bunlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir (Aşkın, 2015):

1. *Öz-yönetim, bir "ya hep ya hiç" kavramıdır:* Bazı eğitimciler ve öğrenenler öz-yönetimi, herkesin yaşamındaki tüm sorulara cevap verecek bir kavrammış gibi kucaklama konusunda acele etmektedirler. Aslında, öğrenme stillerinin ve yaklaşımlarının bireylere ve öğrenme durumlarına göre farklılaştığı açıktır.

Bunun yanı sıra, bireylerin yeni öğrenme güçlükleriyle karşılaştıklarında, dışarıdan aldıkları yardımlar, bireysel inisiyatifleri ve öğrenme etkinliklerine karşı bireysel tepkileri de farklılık göstermektedir. Bu farklılık öz yönetimini sağlayan bireylerde, gerekeni yapmak için gerektiği yerde denetimleri eline almada da ortaya çıkmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2016).

2. *Öz-yönetim, öğrenmede soyutlanma anlamına gelmektedir:* Öz-yönetimin bireysel sorumluluk almaya dayalı olması, tamamen bağımsızlık ya da soyutlama anlamına gelmemektedir. Bu, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını planlama, işe koşma ve değerlendirme konusunda sorumluluk almaları anlamındadır. Nitekim öz yönetimli öğrenme öğrenmek için girişimde bulunabilme, çaba sarf edebilme, yardım alarak ya da yardım almadan insanların öğrenme ihtiyaçlarını far edip tanımlayabilmesi, öğrenme amaçlarını planlayıp şekillendirebilmesi, öğrenme süreci için kaynak belirleme süreci olarak değerlendirilir (Ulusoy, 2016)

3. *Öz-yönetim, bir diğer geçici yetişkin eğitimi modasıdır:* Yetişkin eğitimi alanı geçici bir moda ya da kısa süreli bir hareket değildir. Öz-yönetim kavramının uzun ve dayanıklı bir geçmişi vardır.

4. *Öz-yönetim, yararlı olması için harcanan zamana değmemektedir:* Öz-yönetimin yararları göz önünde bulunduğunda, harcanan zamana değmediği düşüncesinden uzaklaşılacağı düşünülmektedir. Öğrenmede öz-yönetim ile ilgili araştırma bulgularına göre; öz- yönetimli öğrenme hatırlamayı arttırmakta, öğrenmeye olan ilginin devamlılığını sağlamakta ve benlik kavramının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme sürecini Iwasiw (1987) aşağıdaki aşamalarda toplamıştır:

- Öğrencilerin öğrenme stratejilerini tanımlayabilmesi.
- Öğrencilerin öğrenme kaynaklarını tanımlayabilmesi.
- Öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmesi.
- Öğrencilerin öğrenme amaçlarını belirleyebilmesi.

Öğrenenlerin farklı öğrenme durumlarında farklı seviyelerde öz yönetim göstermeleri, öz yönetimli öğrenmenin önemini ortaya çıkarmaktadır (Ulusoy, 2016).

Öz-yönetimli öğrenme kavramının yetişkin eğitimi çalışması için üretildiği belirtilmektedir. Birinci Yüzyılda bu çalışma için gereken beceri olarak, değeri dâhil olmak üzere, öğrenme çıktılarının yararlarından ötürü, okul çevreleri ve diğer kurumsal çevreler, şiddetli bir biçimde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin en önemli görevlerinden birinin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini artırması olduğu belirtilmiştir. Yetişkin eğitimi uzmanlarının bakış açısına göre; öz-yönetimli öğrenme isteklendirme, üst-biliş ve öz-düzenleme özelliklerini içermektedir (Long, 2000; Murane ve Levy, 1996; Taylor, 1995; Kayıhan, 2017).

Candy (1990)'ye göre öz-yönetimli öğrenme; bireylerin değerlerinden, duygularından ve algılarından etkilenmektedir. Buna göre öz-yönetimli öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörler şunlardır:

- Bireyin kendi kendine öğrenme ve bunun gelişimine yönelik algısı
- Öğrenenin öğrenmeye genel bakış açısı
- Öğrenenin bilgiye genel bakış açısı
- Öğrenenin öğrenme görevlerine yaklaşımı
- Öğrenenin özel bir öğrenme girişimine bakış açısı
- Öğrenenin niyetleri ve amaçları
- Öğrenenin geçmiş bilgileri
- Öğrenenin rehberlik veya verilen yönlendirmeye bakış açısı
- Öğrenenin verilen yönlendirmeye karşı yardıma bakış açısı
- Öğrenmeyi kolaylaştırıcının kendi kendine öğrenmeye yönelik algısı (Aşkın, 2015).



### 1.1.1. Duygusal Zekanın Alt Boyutu Olarak Öz Yönetim

Literatürde duygusal zekanın birçok alt boyutundan bahsedilmişse de ortak bir payda olarak beş alt boyuttan bahsedebiliriz. Bunlar; öz bilinç, öz yönetim, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir. Bu bölümde saydığımız alt bölümlerden özyönetim üzerinde duracağız. Duygusal zekayı genel anlamda özetlemek istersek bir Türk atasözünde söylendiği gibi “Kendisinin ne hissettiğinden habersiz insan, başkasının da ne hissettiğini bilemez, anlayamaz.”

Öz yönetim kavramı birçok kaynakta duyguları yönetme olarak da ifade edilmektedir. Özyönetim, kişinin duygularını kendine ve çevresindekilere zarar vermeden lehte bir durum yaratacak şekilde yönetebilmesidir. Kişinin sorunlar karşısında yeterli düzeyde öz kontrol, özgüven ve esneklik gösterebilmesi de öz yönetim tanımının içinde yer alır. Öz yönetim, öz bilinç temeli üstünde gelişmektedir. Bu yeteneği zayıf kişiler sürekli huzursuzluk içindeyken, kuvvetli olan kişiler olumsuz yaşantılar sonucu kendilerini daha kolay toparlarlar. Ve önlerine çıkan engelleri bir sıçrama tahtasına çevirirler.

Duygularını yönetebilen, kontrol edebilen kişiler, saydam, mutlu, barışçıl, uyumlu, iyimser, kendilerini motive edebilen ve inisiyatif kullanabilen kişilerdir. Örneğin, saydam kişiler, değerlerini hayata geçirirler. Kişinin duyguları, inançları ve eylemleri konusunda başkalarına karşı açık olması dürüstlük yaratır. Bu tür kişiler hata ya da kusurları açıkça kabul eder ve başkalarının ahlaka aykırı davranışlarına göz yummak yerine uygun şekilde karşı çıkarlar (Tuyan ve Beceren, 2004).

Özyönetim, duygularla basa çıkabilme yeteneğidir. Duygular oluşurken bunun nedenlerini anlamak ve o duyguyu kontrol edebilmektir. Bireyin duygu düşünce ve davranışlarını değişen koşullara uydurabilmesi, aynı zamanda mücadele ve değişim gerektiren durumlarda esnek davranabilmesidir. Uyumlu kişiler, odak ya da enerjilerini yitirmeden çok sayıda talebin üstesinden gelebilir ve toplum yaşamının kaçınılmaz belirsizliklerinden rahatsız olmazlar. Belli bir ölçüde esnekliğimizi koruduğumuz sürece duygularımızı daha da denetleyebiliriz. Özyönetim, akıl ve duygular arasında her zaman için iyi bir denge yakalama meselesidir. Özyönetim, akıl ve duygular arasında her zaman için iyi bir denge yakalama meselesidir (Maboçoğlu, 2006). Duyguları idare edebilmek, kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan, alınganlıklardan kurtulma yeteneğidir ve bu sayede huzursuzlukların

kaynağına inebilme ve onları değerlendirebilme imkanına kavuşarak, olumsuzluklarla daha iyi baş edebilmektir.

### **1.1.2. Psikoloji Alanında Öz Yönetim**

Psikoloji alanında ise öz yönetim üç farklı isim altında karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, endüstri/örgüt psikolojisi alanında öz-liderlik adı altında; ikincisi sağlık psikolojisi alanında kendini düzenleme adı altında; üçüncüsü ise son yıllarda özellikle klinik psikoloji alanında “farkındalık” adı altında ele alınmaktadır.

Farkındalığı kendimizle olan ilişkimizi değiştirdiğimiz ilişkiyel bir süreç olarak düşünebiliriz. Kendimizle olan ilişkimizi değiştirdiğimiz ölçüde de beynimizde yeni sosyal nöron ağları oluşmaya başlar ve oluşan bu yeni bağlantılar sinir sistemimize kadar uzanarak moral bütünleşme sağlanmış olur. Böylece farkındalıkla ilgili yöntemleri düzenli olarak uyguladığımızda kendimizi daha iyi yönetebiliriz (Yaka, 2011).

#### **1.1.2.1. Endüstri/Örgüt Psikolojisi Bağlamında Öz-Yönetim**

Özyönetim konusu bu başlık altında incelenirken “öz-liderlik” olarak ele alınmıştır. Yaka (2011)’nin çalışmasında öz-liderlik, bireylerin görevlerini ve işlerini halletmek için kendilerini yönlendirdikleri ve motive ettikleri bir süreç olarak tanımlanmıştır. Emen, Yenipınar, Göksoy (2014)’ un çalışmasında öz-liderlikte herkes gücünü kendi liderlik biçiminden aldığı belirtilmektedir. Bu yaklaşıma göre liderlerin yeni kriteri, kendi geleceğini doğru belirleme, yeteneklerini tanıma ve en üst düzeye çıkarma olarak görülmektedir.

#### **1.1.2.2. Sağlık Psikolojisi Bağlamında Öz-Yönetim**

Özyönetim Sağlık Psikolojisi Bağlamında “Öz-düzenleme” adı altında incelenmiştir. Öz-düzenleme Tortop ve Eker (2014)’ in çalışmasında Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları aktif ve yapıcı bir süreçtir şeklinde tanımlanmıştır. Pintrich (2000) öz-düzenlemeyi “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri,

bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlamıştır (Çiltaş, 2011)

### 1.1.2.3. Klinik Psikoloji Bağlamında Öz-Yönetim

Klinik psikoloji alanında öz-yönetim konusu “farkındalık” adı altında incelenmektedir. Kavram, eski yazılardan günümüze farkındalık, dikkat ve hatırlama olarak tercüme edilmiştir. Dikkat açısından, dikkatimizi yönlendirerek, duygularımızı bastırmak yerine nasıl hissettiğimizi yönetebileceğimizi; hatırlama açısından ise geçmişin hatırlanmasından çok, farkında olmayı ve dikkat etmeyi hatırlamayı diğer deyişle farkındalık pratiğinin önemini an be an kendimize hatırlatmamızı ifade eder (Yaka, 2011). Dikkat, en genel anlamıyla “zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır”. Dikkatin yapısında zihinsel bir uyarılmışlık hali ve seçme işlemi yer alır; zihin dış dünyadan gelen uyarıcıları almaya hazır hâlde uyarıcıları fark eder ve uyarıcılar arasından amacına uygun olanları seçer (Öztürk, 1999).

### 1.2.Üst-biliş

Ülkemizde “üstbiliş”, “bilişötesi”, “bilişüstü”, “metabiliş”, “yürütücü biliş”, ve “bilişsel farkındalık” gibi terimler İngilizce “**metacognition**” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Akpınar, 2011). Kavram son 30 yıldır dünyada sıkaraştırma konusu olmasına karşın ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Tüm bu araştırmalara karşın hâlâ bu konuda araştırmacıların ortak bir tanım etrafında birleşemediği görülmektedir. Aslında bu çok tanımlılığın bir nedeni olarak aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok karşılığın bulunmuş olması ve bu kavramların literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir. Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen aslında hepsi üstbilişin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü vurgulamaktadır (Çakıroğlu, 2007).

Üst biliş (metacognition), genel olarak düşünme hakkında düşünme faaliyetine veya biliş hakkındaki bilişlere dikkat çeken bir kavram olarak tanımlanabilir. Üstbiliş, öğretim-öğrenme sürecinde ve özellikle de son yıllarda sıkça vurgulanan ve büyük önem taşıyan bir kavramdır. Üstbiliş kavramına atfedilen bu önem, biliş psikolojisinin

yaygınlık kazanmasına koşut olarak, eğitimde ön plana çıkan öğrenmeyi öğrenme ve kendi kendine öğrenme gibi yeterliklerle ilgilidir. Bu ilgi, üstbiliş yetisinin sözü geçen yeterlikleri kazandırmada etkili olduğu varsayımına dayalıdır (Akpınar, 2011). Nasıl öğrendiği üzerine yoğunlaşan birey ise Flavell (1987)'ın tanımladığı üst biliş kavramının odağındaki, kişinin bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi bilişsel süreçleri kontrol etmesi için kullanması kavramını öğrenmenin merkezine çekmektedir (Oktay ve Çakır, 2013).

Ülgen (1997) üstbiliş kavramını, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin işleyişinin nasıl olduğunun farkına vardığında; bu süreçleri kendi kontrolü altına alabileceği ve daha kaliteli bir öğrenme için bu süreçleri tekrar düzenleyerek etkili bir şekilde kullanabileceği ayıtlı na dayandırmıştır (Deniz, 2017).

Davranışçıların aksine olarak, Açıkgöz, (2003)' ün bilişsel kuramın, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen değil, kendi öğrenmesini kontrol edebilen ve yapılandırabilen şekilde kabul etmesi, dikkatleri bu süreçteki öğrencinin içsel özelliklerine yoğunlaştırmıştır. Bu yoğunlaşmanın bir sonucu olarak, eğitimde son yıllarda “öğrenmeyi öğrenme”, “kendi kendine öğrenme” ve “etkili öğrenme” gibi kavramlar daha fazla önemsenir olmuştur. Bu noktada, “kendi kendine öğrenme” özelliği/yeterliğini kazandırdığı inancıyla da, üstbiliş kavramı ön plana çıkmıştır. Üstbiliş kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının nedeni, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır (Akpınar, 2011).

Üstbilis, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, planyapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980; Özsoy, 2008). Drmrod'a göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir (Özsoy, 2008):

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerini tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğu 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

Genel olarak bakıldığında üstbilişin iki çeşit beceri çevresinde toplandığı görülmektedir. İlki öz-değerlendirme ikinci üstbilişsel beceri ise öz yönetimdir. Öz-yönetim, kendine saygılı olmak, kendi amaçlarını seçmekle ilgilidir (Bacanlı, 1999). Öz değerlendirme öğrencinin bilgi ve yeteneklerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. Yani üstbiliş kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine dönütler verebilmesini içermektedir. Kısaca üstbiliş, bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Çakıroğlu, 2007).

Araştırmalarıyla üstbiliş kavramına önderlik eden John Flavell üstbilişi, kişinin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak belirtmektedir (Aktürk ve Şahin, 2011). Flavell üstbilişi bir örnekle eğer birey, A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysa; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğunu hissediyorsa; eğer unutulma ihtimali olduğu için D'ye daha iyi çalışması gerektiğini hissediyorsa; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsa üstbilişle meşgul olduğunu belirtmiştir (Çakıroğlu, 2007).

Flavell'den sonra üstbiliş ile ilgili bir çok araştırma yapan Brown yaptığı çalışmalarda bilgiyi anlama veya problemde bilginin ya etkin kullanımı ya da açık olarak tanımlanan bilgiyi anlama üzerine odaklanmış ve üstbilişi öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Aktürk ve Şahin, 2011).

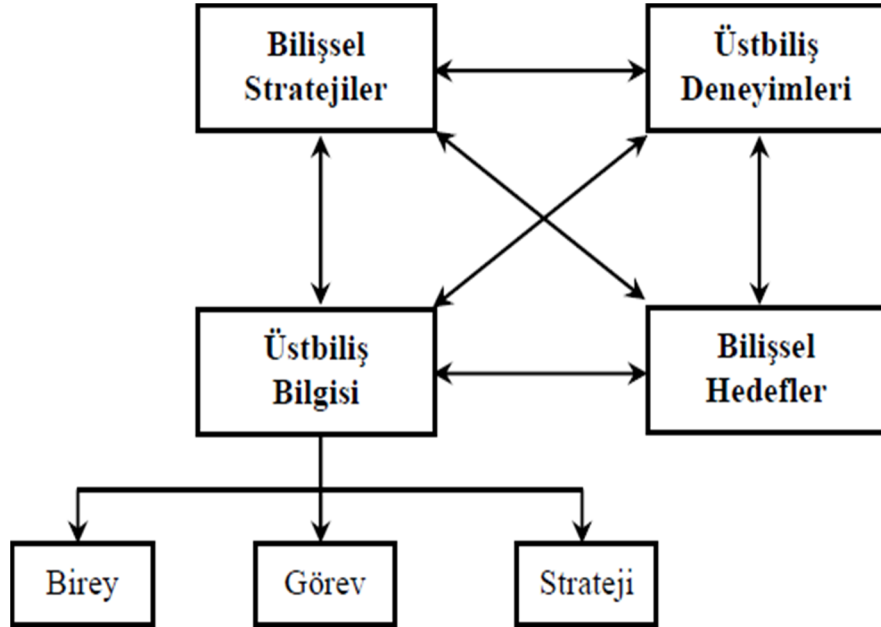
## 1.2.1.Üstbilgi Modelleri

Üst bilgi kavramı çok boyutlu bir yapıya sahip olup bilgi ve süreçlerin farklı çeşitlerini içerir. Bu özelliğinden dolayı da araştırmacılar bilgi ve süreç bakımından farklı yaklaşımları ortaya koymuşlardır.

### 1.2.1.1. Flavell'in Modeli

Flavell'e göre üstbilgi, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Nazik, Sönmez ve Güneş, 2014). Flavell'in üstbilgi modeli 4 tür olgu içermektedir (Aktürk, 2010). Bunlar;

- Üstbilgi bilgisi
- Üstbilgi deneyimleri
- Hedefler veya görev
- Eylemler veya stratejiler



Şekil 1. Flavell'in Üstbilgi Modeli

Üstbiliş deneyimleri, birlikte hareket eden ve zihinsel girişimlerle ilgili olan bilinçli bilişsel ve duyuşsal yaşantılardır. Üstbiliş deneyimlerinin, üstbiliş bilgileri, bilişsel hedefler (görevler), ve bilişsel stratejiler (eylemler) üzerinde önemli etkileri vardır. Üstbiliş deneyimleri, öncelikle bireye düzenlemeleri konusunda yol gösterirler. İkinci olarak, üstbiliş deneyimleri sonucu elde edilen bilgiler, bireyin sahip olduğu üstbiliş bilgilerini etkilemektedirler. Son olarak da üstbiliş deneyimleri, bilişsel hedeflere ulaşmak için stratejileri aktif hale getirirler. Hedefler (görevler) ise bir bilişsel işlemin amaçlarıdır. Stratejiler (eylemler), öğrenme hedeflerine ulaşma yolunda uyguladığımız davranış ve düşünme biçimleridir.

Flavell (1979) üstbilişsel bilginin niteliksel olarak diğer bilgi türlerinden farklı olmadığını fakat onun içerik ve fonksiyonunda diğer çeşitlerinden farklılaştığını belirtmiştir. Üstbiliş bilgisi üç değişkeni kapsamaktadır (Özsoy, 2008). Bunlar;

- a) Birey değişkenleri
- b) Görev değişkenleri
- c) Strateji değişkenleri' dir.

**a) Birey değişkenleri:** Bireyin, insanların birer bilgi işlemci olduklarını kabul etme ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir. Bu değişkenin temelini bireyin kendisinin ve diğerlerinin bilişsel süreçlerinin niteliği ile ilgili inançları ve bilişe ait genellemeleri oluşturur. Bireyin okumaktan ziyade dinleyerek daha iyi öğrendiğine, bir arkadaşının sosyal duyarlılığının diğerinden daha çok olduğuna, bütün bireylerde kısa süreli belleğin sınırlı olduğuna dair inancı bu gruba örnek olarak gösterilebilir. Özkaya (2013)' da çalışmasında birey değişkeninin, bir kişinin kendisi veya diğer insanlar ile ilgili bilgisini ele aldığından bahseder. Bir başka ifade ile birey değişkeni, bireyin kendisi ile ilgili, öğrenme sürecinin bilişsel ve zihinsel etkisi ile ilgili ve diğer insanlar ile ilgili bilgisini içermektedir.

Flavell, birey değişkenlerini üç alt kategori listelemiştir: Birey içi, bireyler arası ve bilişsel genellemeler (Piltin, 2008; Doğan, 2009).

- *Birey içi:* Kişilerin kendileri ile ilgili sahip oldukları bilgiyi tanımlar. Örneğin, bir kişi hatırlama açısından kendisinin başkalarından daha yetenekli olduğunu hissedebilir. Başka bir örnekle destekleyecek olursak, kişinin okumak yerine

dinleyerek daha kolay öğrendiğine dair inancı, matematik dersinde sosyal bilgiler dersine göre daha başarılı olduğunu düşünmesi şeklinde ifade edebiliriz (Tuncer, 2011).

- *Bireyler arası:* Kişinin başkalarının becerileri hakkında sahip olduğu bilgiyi tanımlar. Örneğin, bir öğrenci sınıftaki bir arkadaşının diğer öğrencilere nazaran matematiğe daha meyilli olduğunu düşünebilir.
- *Bilişsel Genellemeler:* Bilişsel genellemeler alt kategorisi, bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgidir. bilişsel genellemeler değişkenine örnek olarak bir bireyin bütün bireylerin sahip olduğu kısa süreli belleğin sınırlı olduğunu anlaması; ya da normal bir insanın bilişsel kapasitesinin sınırlarını kestirebilmesi verilebilir. Tuncer (2011), bilişsel genellemeleri başka bir örnekle kişinin öğrenilenlerin unutulmasının zamana bağlı olarak gerçekleştiğinin farkına varması olarak ifade etmiştir.

**b) Görev değişkenleri:** Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir işin (görevin) gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir. Karşılaşılan durumun doğası; bilginin nicelik ve niteliğinin yanı sıra kişinin bilgiyi işleme yeteneği hakkında sahip olduğu beceriyi ifade eder. Yerine getirilecek görevin zorluk derecesi ya da gerektirdikleri işe, bireyin her bir görevin farklı zihinsel çalışmalar gerektirebileceğinin bilincinde olmasıdır.

Herhangi bir görevle uğraşırken karşılaşılan bilginin doğası, kişinin geçmiş deneyimleri sonucu bilginin anlamını fark etmesi olarak bilinir (Özkaya, 2013). Örnekle açıklamak gerekirse kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine zor gelecek olan bir bilgiyi anlamasının ve hatırlamasının hem zor olacağını hem de çok zaman alacağını düşünmesi.

**c) Strateji değişkenleri:** Bireyin, bir problemi çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir. Yani hangi amaçlara ulaşmada hangi stratejinin uygun olduğuyula ilgili kazanılabilir bilgidir. Bireyin, problemin çözümünde kullanılabilecek stratejilerin farkında olmasını, bilgilerini organize etmesini, çözümünü plânlamasını, sürecini izlemesini, sonuçlarını değerlendirmesini ve stratejileri ne zaman ve nerede uygulanacağını bilmesini içerir.

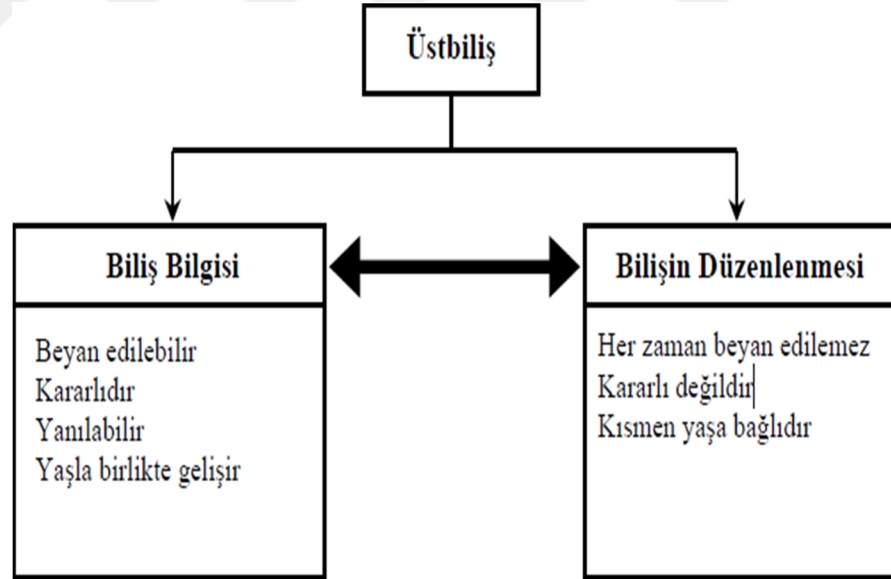


Bilişsel stratejiler bir bireyin anlamak için metni yeniden okumak gibi belirli bir amacı başarmasına yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler ise kişinin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için kendi kendine sorular sorması gibi amaçlara yönelik süreci değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Çoğu üstbilişsel bilgi gerçekte yukarıda bahsedilen değişken türlerinden iki veya üçünün etkileşimi ya da kombinasyonu sonucunda ortaya çıkmaktadır (Flavell, 1979). Özetle üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasını belirtmektedir.

### 1.2.1.2. Brown'un Modeli

Brown (1987) üstbilişsel bilgiyi, bireyin kişisel farkındalığı üzerine yapılandırmıştır. Ve üstbilişi, öğrencinin bilişsel yetenekleri üzerinde derinlemesine düşünmesi ve öğrenme sırasında öz-düzenlemesi olarak belirtmiştir.

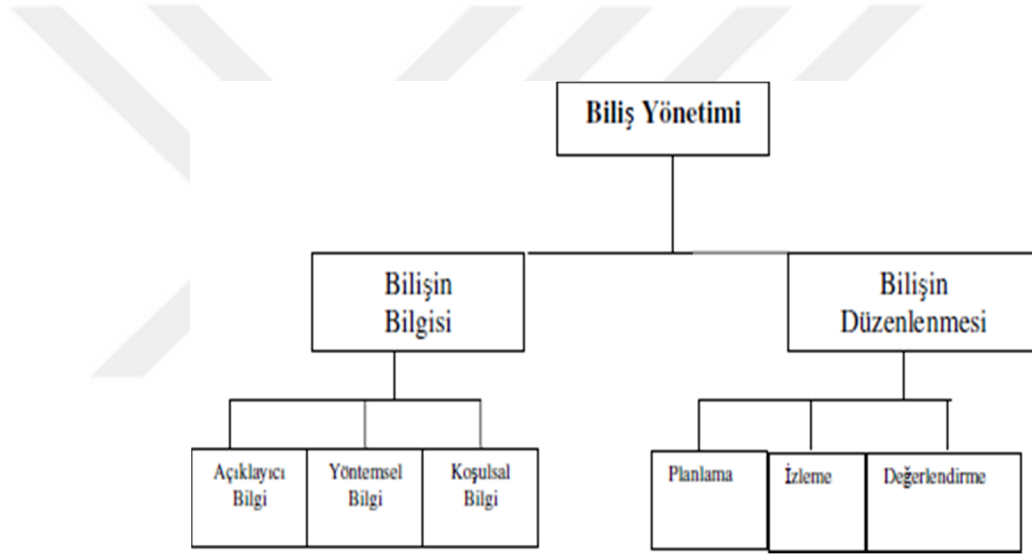


Şekil 2. Brown'un Üstbiliş Modeli

Brown (1987) üst bilişi iki genel kategoriye ayırmıştır; birinci kategori bilişsel yetenekler ve etkinlikler üzerinde derinlemesine düşünmeyi içeren biliş bilgisiyle ilgili, ikinci kategori ise öğrenmek ya da problemleri çözmek için sürekli girişimlerde bulunma sırasında öz-düzenleme mekanizmasını işe koşma ile ilgilidir (Aktürk ve

Şahin, 2011). Bu mekanizmayı Brown, bilişin düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Bu iki unsur iki ayrı araştırma alanı olarak ele almasına rağmen onların birbirleriyle çok yakın ilişkili olduklarını ve devamlı olarak birbirlerini desteklediklerini ifade etmiştir. Bilişin bilgisi bireyin belli bir olaylar dizisinde veya özel bir şey hakkında ne bildiğidir. İkinci unsur olan bilişin düzenlenmesi ise bireyin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi, onları izlemesi ve kontrol etmesini içerir. Biliş yönetiminin işlemsel yönüdür (Brown ve diğerleri, 1983; Brown 1987; Özkaya 2013).

### 1.2.1.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli



**Sekil 3.** Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli

Bu modelde biliş yönetimi, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ikiye ayrılıyor. Bunlardan bilişin bilgisi bireyin kendi öğrenme süreçlerini kavraması ve anlamasıdır (Özkaya, 2013).

Bilişin bilgisi Schraw ve Moshman (1995)'a göre açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve koşulsal bilgi olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılıyor.

*Açıklayıcı Bilgi:* Schraw, (1998)' a göre açıklayıcı bilgi, bireyin bir öğrenci olarak kendisine, becerilerine, yeteneklerine ve performansını etkileyen faktörlerine

olduğuna ilişkin bilgisidir; Miller ve Hudson, (2007)' a göre ise öğrencilerin bir bakışta bildikleri bilgidir. Örneğin, bir öğrencinin 3 rakamını görünce onun adının 'üç' olduğunu; '3+5' işlemine görünce toplamın 'sekiz' olduğunu; bir geometrik Şekil görünce özelliklerine göre Őeklin adını (dikdörtgen vs.) hemen söylenmesi açıklayıcı bilgiye örnek olarak gösterilebilir (Erdoğan, 2013).

*Yöntemsel bilgi:* Görev esnasında hangi stratejilerin kullanılacağının ve nasıl kullanılacağının hakkındaki bilgidir (zkaya, 2013). İşlemsel bilgiyi uygulamak için bazı adımlar gerçekleştirilmelidir (Smith ve Ragan, 1993; Erdoğan, 2013):

- Gerekli bilişsel görevleri belirle,
- İşlemlerin adımlarını hatırla,
- İşlemlerin adımlarını tamamla,
- Tamamladığın işlemleri analiz et.

*Kosulsal bilgi:* Açıklayıcı ve yöntemsel bilgiyi neden, ne zaman ve nerede kullanırım? sorusunun karşılığı olarak belirtilen koşulsal bilgi, bireyin açıklayıcısı ve yöntemsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir (Şahin, 2016). Bu bilgiye bakarak bireyin koşulsal bilgide, bir işin nasıl yapılacağını, kendisinin yapıp yapamayacağını, hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerektiği söylenebilir.

Bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesine ve kontrol etmesine yardım eden stratejilerden oluşur. Bilişin düzenlenmesi  stratejiyi içerir. Bunlar; Planlama, izleme ve değerlendirmedir (Schraw ve Moshman, 1995; Aydemir, 2014).

**Planlama:** ğrenmenin gerçekleşmesinden önce uygun stratejilerin ve bilişsel kaynakların seçiminin planlanmasıdır Bireyler planlama aşamasında, öğrenme görevinin neler gerektirdiğini belirleyerek, nbilgilerini harekete geçirirler. Buna ek olarak öğrenme süreci boyunca kullanacağı stratejileri belirleme gibi bir dizi etkinliği de bu aşamada yapmaktadır (Meijer, Veenman ve Van Hout-Wolters, 2006; Barın, 2016).

**İzleme:** ğrenme sürecinde bireyin kendi performansının farkında olmasıdır. Bu sayede öğrenmesini hem kontrol etmekte hem de yönetmektedir. Schraw (1998)

ise izlenin, kişinin anlayıp anlamadığıyla ilgili devrede olan farkındalığı olduğunu ifade etmiştir (Köse, 2016).

Değerlendirme: Bireyin hedefe ulaşmak için kullandığı stratejinin etkili olup olmadığını değerlendirmesidir. Değerlendirme sadece öğrenme ürünü ile sınırlı kalmamaktadır, aynı zamanda sonraki öğrenmeler için öneri ve düzenlemeleri de kapsamaktadır (Chi, 1987; Hacker,1998; Schraw, 1998; Schraw ve Moshman, 1995; Barın, 2016).

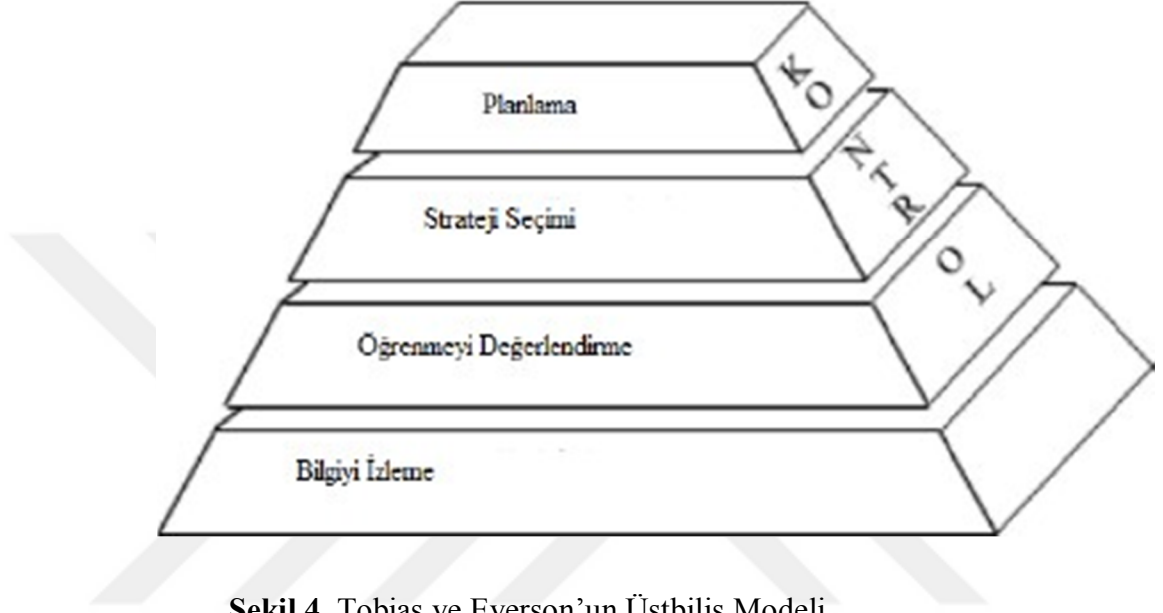
Drmrod'a (1990) göre bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklere sahip olan bir öğrencinin aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- Anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi (Tuncer, 2011).

#### **1.2.1.4. Tobias ve Everson'un Üstbilis Modeli**

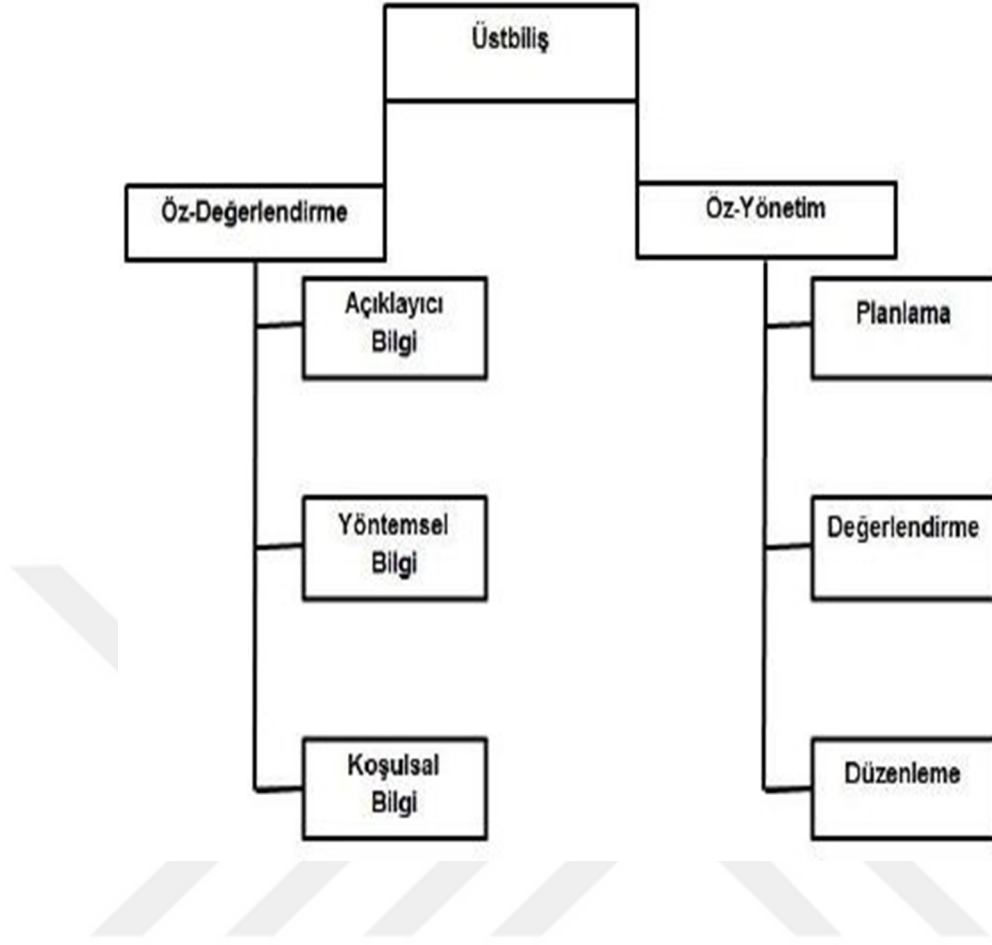
Tobias ve Everson (2002) bilgi ve becerilerin bir bileşimi olarak ele aldıkları üstbilisi beş ana alanda incelemiştir. Bu beş ana alan; planlama, strateji seçimi, bireyin kendi öğrenmesi değerlendirmesi, bilgiyi izleme ve kontrol olarak belirlenmiştir. Bu modele göre üstbilisnel süreçlerde ilk basamak bilgiyi izleme basamağıdır. Bireyler genel olarak yeni bilgiler kazandıkları öğrenme ortamlarında izleme faaliyetinde bulunurlar (Barın, 2016). Bilgiyi izleme kavramı bireyin neyi bilip neyi bilmediğini

anlama becerisi olarak düşünülebilir. Ne öğrendiklerini ve neyi öğrenmediklerini doğru biçimde analiz eden bireyler, dikkatini öğrenilecek materyal üzerine çevirmede daha iyidirler. Sonuç olarak üç bileşenden oluşan üstbilis modeline bilgiyi izleme ve kontrolü de ekleyerek kendi modellerini geliştirmişlerdir (Özkaya, 2013).



#### 1.2.1.5. Jacobs ve Paris'in Üstbilis Modeli

Jacobs ve Paris (1987) üstbilisi öz değerlendirme ve öz yönetim olarak iki temel başlık altında ele almıştır. Öz değerlendirme, diğer araştırmacılar tarafından ortaya konan bilis bilgisi adı altındaki yapıyla benzerlik göstermektedir. Öz değerlendirme açıklayıcı, yöntemsel ve koşulsal bilgi olmak üzere üç alt başlığa ayrılmaktadır. Öz-yönetim ise aynı şekilde diğer araştırmacılar tarafından ortaya konan bilisin düzenlemesi adı altındaki yapıya benzemekte olup planlama, izleme ve değerlendirme olarak üç alt başlık içerir (Barın, 2016).



Şekil 5. Jacobs ve Paris'in Üstbiliş Modeli

### 1.2.2. Üstbiliş Becerileri

Üstbiliş, matematik okuma ve okuduğunu anlama, dil öğrenme ve benzeri alanlarda hem bir öğrenim yolu hem de üstbiliş stratejileri şeklinde kullanılmakta, üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin sahip olmayanlara oranla bu alanlarda daha başarılı oldukları da araştırmalar sonucunda orta çıkan bir sonuç olarak görülmektedir. Üstbiliş öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay, 1997):

- Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması
- Bilinçli davranma

- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme

Literatürde genel olarak üstbilişin iki çeşit beceri etrafında toplandığı görülmektedir. İlki öz-değerlendirmedir. Öğrencinin bilgi ve yeteneklerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. Araştırmalar üstbilişsel öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır (Schraw ve Dennison 1994; Çakıroğlu,2007). Diğer üstbilişsel beceri ise öz-yönetimdir. Öz-yönetim öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içerir.

Yurdakul ve Demirel (2011) üstbilişsel becerileri, bireylerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler bakımından ele almışlardır. Üstbilişsel süreçlerin bireylerin, öğrenmeleri ve düşünceleri sürecinde kullandıkları stratejilerin diğer bilişsel stratejileri harekete geçirdiğini, bu süreci kontrol ederek, ileride kullanılacak diğer bilişsel stratejilere dair planlamalar yapmalarını, sürece ilişkin doğru karar verebilmelerini sağladığını açıklamışlardır (Deniz, 2017).

Üst düzey bir üstbiliş beceriye sahip olan birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir. Bu durum bireyin kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Daha sonra öğrencinin ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir. Nerede olduğunu görür. Sonra ne yapacağını planlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Sonra ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir (Doğan, 2013).

Drmrod'a göre ise; üstbiliş becerilere sahip olan bir bireyden (Doğan 2013):

- Kendi öğrenme sürecinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin kendisi için daha etkili ve hangilerinin etkisiz olduğunu fark etmesi,
- Karşılaştığı bir problem durumunda başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyerek, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin çağrılması için etkili yöntemleri bilmesi, gibi davranışları sergilemesi beklenir.

Üstbilis becerilerin bireylere öğretilmesi için yapılan araştırmalar sonrasında bir takım yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Paris ve Winograd, (1990), üstbilisel becerilerin öğretimine ilişkin dört yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

- Bunlardan birincisi; üstbilis becerilerin doğrudan öğretilmesidir.
- Yaklaşımlardan ikincisi ise; üstbilis becerilerin ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi,
- Yaklaşımlardan üçüncüsüne bakacak olursak; üst bilis becerilerin uzman bir kişi aracılığıyla birbirinden farklı strateji ve tekniklerle bireylere öğretilmesi,
- Yaklaşımlardan sonuncusu da üstbilis becerilerin işbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesidir (Deniz, 2017).

Sonuç olarak üstbilis kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir. Kısaca üstbilis bir öğrenmeyi öğrenme yoludur (Çakıroğlu, 2007).



### 1.2.3. Üstbiliş Stratejileri

Üstbiliş stratejileri bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir (Prawat, 1989; Özkaya, 2013) :

#### *Bilgiye Giriş*

- Kavram haritası, diyagram veya var olan bilgi yapısının resmini çizme
- Parça ile ilgili olarak bildiklerini özetleme
- Olay ya da bir şey hakkındaki bildiklerinizi açıklama
- Öğretimsel işin ya da görevin daha önce yapılanlarla nasıl benzediğine karar verme

#### *Planlama*

- Öğretimsel işin ya da görevin tamamlanması için ne kadar zamana ihtiyaç olacağına karar verme
- Öğretimsel iş ya da görevdeki adımları tanımlama
- Öğretimsel iş ya da görev için ihtiyaç duyulan materyali ve kaynağını belirleme
- Amaç koyma

#### *Anlama-İzleme*

- Yazılı veya sözlü biçimde metni özetleme
- Problem çözümü için şekil çözümü
- Metindeki, anlatımlardaki ya da laboratuardaki önemli noktaları belirleme
- Matematiksel hesaplamaların uygunluğunu kontrol etme
- Söylenen ya da yazılan cevapların uygunluğunu değerlendirme

- Bilgini kullanılabileceği yeni durumları tanımlama

### *Yeniden Gözden Geçirme*

- Eski ve yeni bilginin tezatlıklarını karşılaştırmak
- Eski ve yeni bilgiyi bir araya getirmek
- Başkalarının bilgisi ile kendi bilgisini karşılaştırmak
- Bir deney ya da parçada bir sonraki adımda ne olacağını tahmin etme ve gerçek olan ile tahmini karşılaştırma
- Öğretimin başlangıcında çizilen grafiksel gösterimleri ya da kavram haritalarını yeniden düzenleme
- İlk yazılan özetleri yeniden yazma

Üstbilişsel bilgi ve becerilerin genellikle yaşın ilerlemesiyle kendi kendilerine ve yavaş bir şekilde gelişmektedir. Bu sebeple üstbilişsel bilgi ve becerilerin doğal bir gelişim sonucunda kendiliğinden kazanılması beklenmemelidir (Deniz, 2017). Bu sebeple üstbiliş becerilerinin öğretilmesinde çok sayıda strateji kullanılmaktadır. Bunlardan birkaçı çocukların üstbiliş becerilerini geliştirmeyi ve nasıl öğrendiklerini öğretmeyi amaçlayan stratejilerdir. Öğretmenlerin bu stratejileri bilip öğrencilere o şekilde yaklaşabilmeleri için bu stratejiler önem arz etmektedir. Bunlardan bazılarını üstbilişi geliştirme yolları olarak şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Derin Düşünme Soruları ve İpuçları
2. Neyi Bilip Neyi Bilmediğini Tanımlama
3. Strateji Planlama ve Organize Etme
4. Sorular Oluşturma
5. Düşünme ve Harekete Geçme Yollarını Değerlendirme

6. Güçlükleri Tanımlamak
7. Öğrencilerin Fikirlerini Ayrıntılı Bir Biçimde Açıklama
8. Rol Yapma
9. Yüksek Sesle Düşünme
10. Günlük Yazma
11. Model Olma
12. Poster Çizimi (Özkaya, 2013).

**1. Derin Düşünme Soruları ve İpuçları:** Öğretmen öğrencilerinin, derinlemesine düşünceleri sağlamak adına sorular sorarak onların üst düzey düşüncelerinde model görevi üstlenmektedir. Böylelikle üstbilişsel öğrenme ortamı ortaya konulmakta ve öğrencilere dönüt sağlanmaktadır. Bu sorular ile öğrencileri tartışma ortamına çekerek onların öğrenme deneyimlerini gözden geçirme ve plan yapmaları amaçlanmakta ayrıca gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi sağlanmaktadır (Özkaya, 2013).

**2. “Ne Bildiğini” ve “Ne Bilmediğini” Tanımlama:** Çalışmanın başında öğrenciler sahip oldukları bilgiler hakkında bilinçli kararlar alırlar ve ilk olarak öğrenciler “... hakkında halihazırda neler biliyorum?” sorusuna cevap ararlar (Doğan, 2009).

**3. Stratejiyi Planlama ve Düzenleme:** Öğrencilerin plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenlemede sorumlulukları artırılmalıdır. Öğrenme başkaları tarafından planlandığında ve kontrol edildiğinde öğrenenlerin kendilerini yönlendiren bireyler durumuna gelmeleri güçleşir (Doğan, 2009). Bu süreçte öğretmen öğrencilerin bir etkinliği tamamlamada ne kadar zamana ihtiyacı olabileceğini belirleme, nasıl planlama yapacağına ve materyalleri organize edeceğini öğretebilir. Etkinliklerden önce problem çözme, kuralları hatırlatma ve uyma için gerekli olan adım ve stratejiler açıklanmalıdır. Öğrenciler hedeften haberdar edilerek odaklanmalarına yardımcı olunur ve performanslarının değerlendirilmesine imkân sağlanır

(Costa, 1984; Blakey ve Spence, 1990; Koutselini, 1995; Papaleontiou-Louca, 2003; Özkaya, 2013).

4. **Sorular Oluşturma:** Öğrenenin oluşturduğu sorular üstbilişle yüksek derecede ilişkilidir (Doğan, 2009). Öğrenen birey çünkü soru oluşturma sürecinde özgürce kendi anlayışını kontrol eder ve düzenler. Böylelikle üst biliş sürecine olumlu katkı sağlar.
5. **Düşünme ve Harekete Geçme Yollarının Değerlendirilmesi:** Öğrenciler, kendi düşüncelerini ve hareketlerini çoklu ölçütlere göre değerlendirme yoluyla üstbilişlerini geliştirebilirler.
6. **Güçlüğün Tanımlanması:** Öğrenciler, problemin çözümü için hangi bilgilerin gerekli olduğunu, hangi materyallerin kullanılması gerektiğini, istenen davranışın gerçekleştirilmesi için gerekli olan becerilerden hangilerinin kendisinde eksik olduğunu tanımlamaları gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerde; nasıl yapacağımı bilmiyorum, yapamam, çok yavaşım gibi mazeretlerle karşılaşmaktadır. Bu yol çok verimli değildir. Bunun yerine, öğrencilerden ne tür bir bilginin, hangi materyallerin ve istenen davranışı yerine getirebilmek için hangi yeteneklerin eksik olduğunu tanımlamalarını istemek daha mantıklıdır (Presseisen, 1984; Koutselini, 1995; Özkaya, 2013).
7. **Öğrencilerin Fikirlerini Ayrıntılı Biçimde Açıklama:** Öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini genişleterek, düşüncelerini belli bir düzene koyarak, sordukları soruları düzenleyerek ve açıklayarak ayrıntılı bir biçimde tekrar ifade etmelidirler. Örneğin öğretmen öğrencilere ‘şunu demek istiyorsun’ ya da ‘hazırladığın plan şu adımlardan oluşuyor’ gibi cümleler kullanabilir.
8. **Rol Yapma:** Rol yapma da üstbilişi geliştiren bir etkinliktir çünkü öğrenciler diğer bir kişinin rolünü üstlendiklerinde, bu kişinin özelliklerini ve vasıflarını da ortaya koymaktadırlar. Bu şekilde de üstbilişsel düşünme stratejisi işe yarar duruma gelmektedir. (Doğan, 2009)

- 9. Yüksek Sesle Düşünme:** Özellikle problem çözme süreçlerinde örgencilere düşüncelerini düzenlemeleri ve geliştirmeleri için sesli düşünmeye yönlendirme onların üstbilgisel gelişimlerinde en etkili stratejilerden biridir. Düşüncelerin ifade edilmesi bu sebeple önemlidir.
- 10. Günlük Yazma:** Üstbilişi geliştirmede diğer bir araç da düşünme günlüğü tutmadır. Düşünme günlüğü örgencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür (Doğan, 2009). Bu süreç öğrencilerin; var olan kavramları kullanmalarını, geçmişteki fikirlerini analiz etmelerini, öyle düşünmelerini sağlayan koşulları tahlil etmelerini, konuyu farklı bakış açılarından anlamalarını, farklı fikirlerin geçerliliği ile ilgili yorum yapmalarını, görüşlerindeki eksik yönleri bulmalarını, farklı kaynaklarla ilgili önceki ve şimdiki görüşleri arasındaki tutarlılığı aramalarını, fikirlerindeki değişimleri görmelerini desteklemektedir.
- 11. Model Olma:** Öğrenme süreçlerinde en çok kullandığımız yollardan birisi model alma yoluyla öğrenmedir. Öğretmenin üst bilişsel düşünmeyi sergilemesi ve öğrencilerinden benzer becerileri göstermelerini talep etmesi gerekmektedir. Öğretmenler kendi düşünme süreçlerine yönelik sesli olarak düşünerek uzman model olarak hizmet etmeleri öğrencilerin, üst biliş bilgi ve becerilerini kullanmak için verimli yolları içermelerinin nedeni olabilir (Özkaya, 2013).
- 12. Poster Çizimi:** Poster çizimi, öğrencilerin kavramlar ötesi farkındalığa ve kavramlar ötesi görüntülemeye ilgi duymalarını sağlamak amacıyla kullanılabilir. Düşünceleri oluşturmak, görselleştirmek, tasarlamak ve sınıflandırmak öğrencilerin çizimleri ile birlikte mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin poster çizmesi sağlanarak konu öncesi ve konu sonrası düşüncelerini görsel olarak görmeleri sağlanabilir. imgesel düşünme ile öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeleri ve kavramsal değişimi görmeleri sağlanabilir (Yürük, 2005).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÖZ YÖNETİM VE ÜSTBİLİŞ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde daha önceden araştırılan konu ile ilgili yapılan çalışmalara ve bu çalışmalar ile ilgili yorumlara ve bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1.Öz Yönetim İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Karataş (2015) “Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ne derecede yordadığını öğrenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere veri toplama araçlarını “Öz yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” , “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlik düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Aşamalı çoklu regresyon analizine bakılarak da öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını sırasıyla eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin yordadığı bulgusuna varılmıştır.

Yaka (2011) “Bağlanma, Erken Döneme Yönelik Şemalar, Öz-Yönetim ve Psikolojik Belirtiler” isimli araştırmasının örneklemini Türkiye’nin değişik devlet ve üniversite hastanelerine başvuran ve DSM-IV tanı kriterlerine göre depresyon, anksiyete, yeme bozukluğu ve madde bağımlılığı tanılarını almış kişiler (çalışma grubu) ile herhangi bir psikiyatrik tanı almamış kişiler (karşılaştırma grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu Yaşantılar Envanteri (YİYE-

I), Young Şema Ölçeği (YŞÖ-KF3), Öz Liderlik Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; psikiyatrik rahatsızlığı olan bireylerin, normal bireylere göre; güvensiz bağlanma tarzlarının (kaygılı-kaçınan) ve erken dönemde oluşan uyumsuz şemalarının daha yüksek olduğu; öz-yönetim stratejilerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kendilik algısının, kötümserlik ve sosyal izolasyon şemalarının, hafif ya da ciddi düzeyde yaşanan semptomları yordadığı bulunmuştur.

Koçdar (2015) “Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar” adlı çalışmada ders tasarımında öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini geliştirecek stratejilerin ve araçların kullanımı konusunda Türkiye’de çevrimiçi ders tasarımcılarına ve öğreticilere yol göstermesi hedeflenmektedir. Çalışmadan öz-yönetim süreçlerini artırabilecek stratejiler kullanılırken veya geliştirilirken, onların geçmiş deneyimlerinin, bilgi ve beceri düzeylerinin iyi analiz edilmesi gerektiğinin sonucuna ulaşılmıştır.

Adagideli (2013) tarafından yapılan “Küçük Çocukların Matematik Etkinliklerindeki Üstbiliş ve Özdüzenleme Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada 4 ve 5 yaşındaki çocukların matematik etkinliklerindeki üstbiliş ve özdüzenleme becerilerinin incelenmesini ve çocukların bu becerileri ile matematik becerileri ve bu becerileri destekleyen eğitsel ortamlar arasındaki ilişkinin anlamlandırılmasını amaçlamaktadır. Çocukları doğal ortamlarında izleme imkânı sağlayarak veriler sunan gözlem metodu, onların bu becerilerini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 yaş grubundan 16, 5 yaş grubundan 17 olmak üzere toplam 33 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Sonuçlar, çocukların kişisel, görevsel ve stratejik üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme becerilerini ayrıca çocukların bu becerileri ile matematiksel problem çözme, ölçme, sınıflandırma ve örüntü oluşturma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Son olarak da çocukları duygusal olarak destekleyen, onlara en uygun zorluk derecesinde görevler veren, onlara sahiplenme ve düşüncelerini dile getirme imkânı sağlayan eğitsel ortamlar çocukların bu becerilerini destekleyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir.

Kayıhan (2017), “Öz Yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ

arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya İlindeki Sakarya Üniversitesi'ndeki eğitim fakültesi öğrencilerinden 303 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve her iki kavramında alt boyutları çeşitli değişkenlerle birlikte analiz edilmiştir. Analiz için pearson momentler çarpımı korelasyonu, kısmi korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ alt boyutları ile cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise cinsiyet değişkenine göre t testi kullanılarak analiz edilirken, sınıf düzeyi değişkeni analizi tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlarda genel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Güler (2008) tarafından yapılan “Gelecek Zaman Yönelimi, Uyumsal Öz-Yönetim Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Benlik Ve Yaşa Bağlı Farklılıklar” adlı çalışmada yaşa ve benlik tiplerine bağlı farklılıklara göre; gelecek zaman yönelimlerini, uyumsal öz-yönetimi ve psikolojik iyi oluşu araştırmayı amaçlamıştır. Bu değişkenlerle ilgili ölçeklerden oluşan anket 404 yetişkine (191 genç, 128 orta ve 85 ileri yaş) uygulanmıştır. Ayrıca, açıklama ve fikir edinme amacıyla her yaş grubundan üçer kişi olmak üzere dokuz yetişkin ile zaman, gelecek, hayatın sonu ve yaş konuları ile ilgili yapılandırılmış kısa mülakatlar yapılmıştır. Bulgulardan hareketle şu sonuçlara varılmıştır: 1) İleri yaştakilerin gençlere göre gelecekte daha az fırsat gördükleri, geleceğe daha az planlı ve daha kaygılı baktıkları ve orta yaştaki yetişkinlerin geleceğe bakışlarının ileri yaştakilere daha benzer olduğu; 2) Her bir yaş grubu tarafından belirtilen hedeflerin nitelik ve nicelik bakımından farklı olduğu ve ileri yaştaki yetişkinlerin genç ve orta yaştakilere oranla daha az sayıda hedef belirttikleri; 3) Tüm yaş gruplarında, dengeli benlik (Denge Modeli tarafından ilişkili kendileşmiş olarak tanımlanan) tipindekilerin en olumlu gelecek bakışına sahip olduğu ve sadece bu benlik tipindeki genç, orta ve ileri yaştaki katılımcıların birbirlerinden farklılaşmayarak en olumlu bakışa sahip oldukları; 4) Dengeli benlik tipindeki katılımcılar, ulaşamayacakları bir hedefle karşılaştıklarında, dengesiz benlik tipindekilere kıyasla yeni hedeflere bağlanmayı daha başarıyla gerçekleştirdikleri; 5) Gelecekte daha çok fırsat olduğu düşünüldüğünde yeni hedeflere bağlanmanın arttığı ve bu yöndeki güçlü inancın yeni hedeflere bağlanmayı gençlere kıyasla orta ve ileri



yaştakilerde daha çok arttırdığı; a) Benlik yönelimleri, geleceğe bakış ve yeni hedeflere bağlanmanın psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu, b) Genç ve orta yaştaki yetişkinler için geleceğe bakış ve yeni hedefe bağlanmanın öznel iyiliğe benlik yönelimlerinin katkısına ek olarak kayda değer bir katkıda buldukları, c) Cinsiyetin yeni hedeflere bağlanma ve psikolojik iyi oluşta anlamlı bir katkısı olmadığı, ancak kadınların erkeklere oranla az da olsa geleceğe karşı daha kaygılı ve kadercı tutum taşıdıkları görülmüştür.

Chou (2012) tarafından yapılan “The Relationship Between Engineering Students’ Self-Directed Learning Abilities And Online Learning Performances: A Pilot Study” adlı çalışmada öz yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme performansı üzerindeki etkisi konusunu ele almıştır. Çalışma grubu elektronik mühendisliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış, bir gruba çevrimiçi bir ortam sağlanarak, öğrenilecek konuya ilişkin verilerle desteklenerek öz yönetimli öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğretim faaliyeti yürütülmüştür. Diğer gruba, bilgisayar laboratuvarında geleneksel tarzda öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çevrimiçi çevrede yapılan öğretim çalışmaları, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerine olumlu yönde etkide bulunurken öğrenme performanslarını artırdığı gözlenmiştir. Öz yönetimli öğrenme ile öğrenme performansları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Diğer grupta ise öğrenme sonuçları ile öz yönetimli öğrenme yetenekleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Ulusoy (2016) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılının 2. yarısında Mersin ili merkez ilçelerdeki 8 lisedeki 1280 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyet, sınıf, okul türü, öğrenim gördükleri alan, gazete okuma sıklıkları ve kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova)

uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine oranla özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Benzer olarak lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, genel lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri meslek lisesi öğrencilerine oranla daha yüksektir. Lise öğrencilerinin sınıflara göre öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın nitel kısmından elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Doğru (2016), tarafından yapılan “Diyabetik Hastalarda Motivasyonel Görüşme Tekniğinin Öz Yönetim Algısı ve Metabolik Değişkenlere Etkisi” adlı çalışmada diyabetik hastalara uygulanan motivasyonel görüşmenin öz yönetim algısı ve metabolik değişkenlere etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 30 müdahale, 30 kontrol olmak üzere 60 hasta üzerinde çalışmıştır. Çalışmada tip 2 diyabet tanısı olan hastalara uygulanan motivasyonel görüşme tekniğinin hastaların metabolik kontrol göstergelerini olumlu yönde etkilediği ve öz yönetim algılarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylaner (2016) tarafından yapılan “Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada son yıllarda ülkemizde de gündeme gelmeye başlayan ters yüz sınıf yönteminin dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ili, Silifke ilçesindeki Taşucu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıfta okuyan toplam 46 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerden oluşmaktadır. Araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve İngilizce dersine yönelik tutumları açısından deney

grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ters yüz sınıf yöntemi ile ilgili görüşlerini toplamak amacıyla odak grup görüşmeleri yapılan deney grubu öğrenci görüşlerine göre, ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu yönde katkısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sümbül ve Özcan (2015)' in yaptığı araştırmanın genel amacını, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inançlarına ve kelime bilgilerine etkisini incelemek olarak belirlemiştir. Çalışmanın çalışma grubu, 27 kontrol ve 33 deney grubu olmak üzere toplam 60 hemşirelik bölümü öğrencisi olarak belirlenmiştir. Araştırmada öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemek amacıyla “Ders Motivasyon Ölçeği”; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmek amacıyla “İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği”, grupların dil öğrenme inanışlarının belirlenmesi amacıyla “Dil Öğrenme İnanışları V Anketi”, öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla “Öğrenci Görüşme Formu” ve grupların kelime düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Kelime Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analiz edilmesinde SPSS 18 paket programı kullanılmış, nitel veriler için ise betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir: 1. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin motivasyonunu artırmıştır. 2. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin olumlu tutum değişiklikleri göstermelerini sağlamıştır. 3. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin kelime bilgilerini artırmış ve kalıcılığı sağlamıştır. 4. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi öğrencilerin dil öğrenme inanışları motivasyon ve beklenti alanında dikkat çekici bir farklılığa sebep olmuştur. 5. Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre; a) Öğrencilerin büyük çoğunluğu, uygulanan öğretimden fayda sağlamış ve süreçten memnuniyet duymuşlardır. b) Bazı öğrenciler uygulanan öğretim yöntemine ilişkin direnç göstermiş ve olumsuz görüşler ileri sürmüşlerdir. c) Öğrenciler öz yönetimli öğrenme uygulamalarının daha uzun bir zamana yayılması ve diğer dersleri de kapsamayı gerektiğini düşünmektedir.

Sırakaya (2015) tarafından yapılan “Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi” adlı çalışmada tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyonları üzerine olan etkisini incelemeyi ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında 66 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama on altı hafta sürmüştür. Uygulama sonunda genel akademik başarı bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ve buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin genel akademik başarı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu hem toplam puanında hem de öz-yönetim, öğrenme istekliliği, öz-kontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Şahin (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Öz yeterlik Algılarının ve Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, mesleki kıdemlerine, cinsiyetlerine, öz yeterlik algılarına ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile mesleki yeterlik düzeyleri arasındaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki okullarda görev yapan 50 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada Öz Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Busari (2011) tarafından yapılan “The Relationship Between Self-Efficacy, Motivation And Critical Thinking Disposition To Achievement Of Sandwich Degree Students” adlı çalışmada, öz-yeterlik, motivasyon ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 162 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada başarı testi de kullanılmıştır. Toplanan verilere regresyon analizi yapılmıştır. Analiz

sonunda çalışmada, motivasyon ve bilgisayar yeterliliklerinin eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Sökmen (2012), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi” adlı çalışmada kendi kendine öğrenmeyle ilgili bir hazırbulunuşluk ölçeğini uyarlanmış ve çalışmada uygulamışlardır. Araştırmanın amacını, sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi olarak belirlemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 160 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip boyut, kendini yönetme boyutu olarak belirlenmiş ve sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

## **2.2.Üstbiliş İle İlgili Yapılmış Çalışmalar**

Doğan (2009), tarafından yapılmış olan “Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)” adlı çalışmada Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlerinde farklılaşma olup olmadığı çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere 5 ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası’ndaki resmi Meslek Liselerinde görev yapan 270 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) (Tosun ve Irak, 2007) ile Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) (Akkaya ve Diğerleri, 2008) kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin puanlarında farklılıkları incelenen değişkenler şunlardır; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, en son mezun olunan okul, çocuk sahibi olup-olmama durumu, eş çalışma durumu, mezun olunan

okul türü, çalışma şekli, öğretmenlik mesleği kıdemi, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, algılanan okul imkânları, mesleki yayın takibi, ev sahipliği, algılanan gelir düzeyleri. Araştırmada; normal dağılım özelliği göstermeyen dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri; bağımsız grup t testi, non-parametrik Mann Whitney-U testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ve non-parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmış olup, manidarlık .05 düzeyinde sınanmıştır. Araştırma sonunda üstbiliş ile sosyal uyum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, üstbiliş ölçeğinin alt boyutları olan “olumlu inançlar” erkek kültür öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “bilişsel farkındalık” alt boyutunun sözleşmeli-ücretli, bekar meslek dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “bilişsel güven” alt boyutunun kadrolu öğretmenlerde yüksek düzeyde olduğu, “kontrol edilmezlik” alt boyutunun aynı kurumda 4-7 yıl çalışan öğretmenlerde daha az süre çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca “Eşi çalışan”, “evli”, “meslek dersi öğretmenlerinin” ve “bayan öğretmenlerin” sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baird ve Mitchell (1986) çalışmalarında öğrencilerin üstbilissel becerilerini geliştirerek onların etkili öğrenmelerini arttırmayı amaçlamışlardır. Ve bu amaçla, öğrencilere farklı şekillerde uygulama yapılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin bilincinde olmaları, amaçlı ve konuyla ilgili içeriği iyi bir şekilde anlamalarına rağmen, üstbilissel aktiviteleri kabul etme konusunda birtakım zorluklar yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin derslerinde üstbilişsel beceriler geliştirmelerini sağlayan stratejilerden yararlanmalarına etkisi olan faktörlerin öğretmenin öğrenme stratejileri ile üstbilişsel becerilerini kullanmaları, kişilik ile birtakım demografik özelliklerin hangisinin daha fazla etkili olduğunu araştırmayı amaçlayan Özcan (2007), çalışmasını 161’i erkek ve 261’i bayan öğretmenle yürütmüştür. Çalışma sonunda öğretmenlerin öğrendikleri sırada öğrenme stratejilerinden ve üstbilişsel becerilerden yararlanmaları ile derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejilerden yararlanmaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, üstbilişsel beceri geliştiren stratejilerden yararlanmalarıyla ilişkili olduğu ve mezun olduğu okulun ve sınıflardaki mevcudun az

olması öğretmenlerin kendi derslerinde üstbilişsel beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Swanson (1993) araştırmasında problem çözme sürecince, dördüncü ve beşinci sınıftaki düşük, orta ve üst başarı gruplarındaki öğrencilerin başarı yönünden aralarındaki değişikliklere, üstbilişin sebebiyet verip vermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler sesli düşünme kayıtları ve üstbiliş anketine verilen cevaplar aracılığıyla sağlanmıştır. Araştırmada; grupların sesli düşünme, problem çözme ile yürütücü biliş ölçümleri arasındaki ilişki; başarısı düşük düzeyde olan öğrencilerde düşük değerde, orta olan öğrencilerde orta değerde, yüksek başarılı öğrencilerde de yüksek değerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson ve Rubin (1996), yabancı dil olarak Rusça öğrenen orta altı dil yeterlilik düzeyinde olan 14 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 26 üniversite öğrencisiyle on beş hafta süren bir araştırma yürütmüştür. Üstbilişsel stratejiler öğretiminde görselliğin de dahil edildiği videolar kullanılmıştır. Planlama, hedef belirleme, kendini izleme ve öz değerlendirme üstbilişsel stratejileri öğretiminin öğrencilerin dinleme başarılarının gelişmesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ayrıca, deney grubu öğrencilerinin yarısında kontrol grubuna göre yüzde on daha fazla başarı elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yokuş (2010) tarafından yapılan “Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi” adlı çalışmada Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans programında yer alan bireysel çalgı gitar eğitiminde üstbilişin geliştirilmesinin gitar performans başarısına etkisini saptamak amacıyla Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu (N=10), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gitar eğitimine devam eden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında üstbilişin geliştirilmesine yönelik 14 haftalık gitar dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla ölçme aracı olarak Üstbiliş Farkındalık Envanteri ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerden gitar eğitiminde üstbilişin geliştirilmesine yönelik uygulanan öğretim programının öğrencilerin gitarperformans

başarılarını arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başbay (2013) tarafından yapılmış olan “Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme ve Üstbilis ile İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkide üstbilis farkındalık düzeyinin kısmi aracılık etkisinin incelenmesi amaçlanan çalışmada bir betimsel araştırma türü olan ve değişkenler arasındaki ilişkileri olduğu gibi tanımlamaya çalışan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, belirtilen değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren bir model kurulmuş ve bu model yapısal denklem modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Verileri elde etmek amacıyla Ege Üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 425 öğrenciye üstbilis farkındalık düzeyleri için Üstbilis Farkındalık Ölçeği, epistemolojik inanç düzeyleri için Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimleri için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Yapısal denklem modeli sonuçları, çalışmada önerilen modeli desteklemektedir. Buna göre; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin epistemolojik inançlarını etkilediği modelde üstbilis değişkeninin kısmi aracı değişken niteliğinde olduğu söylenebilir.

Özsoy (2007) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere üstbilis becerileri öğretiminin problem çözme başarısına etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 47 tane 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama dokuz hafta sürmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere mevcut program uygulanmış olup deney grubunda ise üstbilis becerileri kazandırılmasına gayret edilmiştir. Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin üstbilis ve problem çözme başarı seviyelerinde, kontrol grubuna göre daha büyük bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2009) tarafından yapılmış olan “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilisel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve üstbilisel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmasını Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’ndeki 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öz-



yeterlik algıları Metacognitive Awareness Inventory (MAI) kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ise kişisel bilgi formu kullanılarak tespit edilmiştir. Verilerin analizi SPSS kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarında kendilerini oldukça yeterli düzeyde hissettikleri, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ve alt boyutları ile üstbilişsel farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ataman ve Çakıroğlu (2008) tarafından yapılmış olan “Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi” adlı üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modelini kullanmışlardır. Araştırmaya 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesi, Yunus Emre ve Şehit M. Ali Durak İlköğretim Okuluna devam eden 5. sınıf öğrencileri katılmış, çalışmada deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeylerini Ölçmeye Yönelik Başarı Testi, Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde SPSS paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol grubundan elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı -t testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan üstbilişsel stratejinin, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuduğunu anlama erişimi düzeyini artırdığı çizilen sınırlılıklar içerisinde denilebilir. Diğer bir sonuç deney grubu öğrencilerinin çalışma kâğıdı örneklerindeki içeriklerin zenginliği, öğrencilerin çalışmaya istek ve katılımlarının üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Biyoloji öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada Yürük, Selvi ve Yakışan (2011) üstkavramsal öğretim etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının

tohumlu bitkilerle ilgili sahip oldukları alternatif kavramlarındaki değişime etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, poster hazırlama, günlük yazma, kavram haritası oluşturma, sınıf ve grup tartışmaları gibi farklı öğretim etkinliklerini öğretmen adaylarında üstkavramsal faaliyetleri aktif hale getirmek amacıyla uygulamıştır. Araştırmada, üstkavramsal öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının tohumlu bitkilerle ilgili alternatif kavramlarının değişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Memiş ve Arıcan (2013) tarafından yapılmış olan “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından inceleyip, aralarındaki ilişki düzeyini tespiti etmeyi amaçlayan araştırmada korelasyonel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Verileri elde etmek amacıyla 387 öğrenciye “Üstbilişsel Bilgi ve Beceri Ölçeği” (MSA-TR) “Matematik Başarı Testi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz Örneklem t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olduğu, üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel kontrol arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin üstbiliş toplam, yordam bilgisi, durum bilgisi ve planlama puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ve matematik başarısının üstbilişsel bilgi ve beceri puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Irak (2012) tarafından yapılmış olan “Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi” adlı araştırmanın ilk amacı, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun (ÜBÖ-ÇE) Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin çocuklarda ve ergenlerde belirlenmesi, ikinci amacı ise çocuklardaki üstbilişsel süreçlerin kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisini incelemektir. Araştırmanın verilerini elde etmek için ÜBÖ-ÇE ile birlikte, Çocuklar İçin Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE-Ç) ve Maudsley Obsesif Kompulsif Soru Listesi (MOKSL) 2009-2010 öğrenim yılı döneminde İstanbul’daki 71 farklı okula devam eden 470 temel eğitim ve lise öğrencisine (205 kız, 265 erkek) uygulanmıştır. Sonuçlar ÜBÖ-ÇE’nin Türkiye

örnekleminde üstbiliş değeri değerlendirilmek için yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Tarafından yapılmış olan “Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıklarını ve üstbilişin boyutları olan bilişin Bilgisi ve Bilişin düzenlenmesini sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan desenlerinden karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 52 maddeden oluşan Likert tipi Üst Biliş Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 18.0 paket programı kullanılarak iki yönlü ANOVA ve iki yönlü MANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, üst biliş farkındalık puanları ile sınıf düzeyleri arasında ve cinsiyet farklılığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beraberinde Bilişin Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi puanları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmalarında üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere dair ön bilgilerinin göstergesi olan öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları ve bilişüstü özdüzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri araştırmayı amaçlayan Alıcı, Erden ve Baykal (2010), araştırmasını 480 üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Verileri toplamak için Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve YEM analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada; öğrencilerin, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını anlamlı olarak yordadığı ve algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Babacan (2012) tarafından yapılmış olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kullandıkları üstbilişsel okuma stratejileri ile baskın olunan zeka alanları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve bazı değişkenler açısından ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada taramaya dayalı nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 609 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’ ve ‘Çoklu Zeka Ölçeği’ kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistiğe dayalı analiz edilmiştir. Çalışma grubunun baskın oldukları çoklu zeka alanlarını ortaya çıkarmak için yüzde ve frekans değerleri, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek için ise aritmetik ortalamaları verilmiştir. Üstbilişsel okuma stratejileri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki Spearman korelasyon ve regresyon analizi ile araştırılmıştır. Araştırmada eğitim sistemimizde çoklu bir zeka anlayışının ve analitik stratejilerin kazandırıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Problem çözme boyunca bireylerin fikirlerini ifade ederek yazmasının dersin içeriği, cebirsel beceri, problem çözme ile matematik dersine karşı tutum, bireyin kendisine ve matematik dersine yönelik düşünceleri ile üstbilişsel becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan Buerger (1997), çalışmasını kontrol ve deney olmak üzere iki gruba yürütmüştür. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin problem çözme başarılarında oldukça bir artış söz konusu olmuş olup, problem çözme ile matematik dersine karşı tutumlarında, matematik dersi ile kendilerine dair fikirlerinde, kontrol grubundaki bireylere oranla anlamlı yönde bir fark meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapa (2001) tarafından yapılmış olan “A Metacognitive Support During the Process of Problem Solving in a Intervention Research” adlı çalışmada problem çözme sürecinin farklı basamaklarında kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, random yöntemle seçilen 13-14 yaşlarında 441 öğrenci oluşturmuştur. Üstbiliş dayalı eğitim birinci gruba, çözüm süreci boyunca ve bu sürecin sonunda; ikinci gruba, problem çözme süresince; üçüncü gruba çözüm sürecinin sonunda uygulanmış; dördüncü grup ise, üstbilişsel strateji eğitimine tabi tutulmamıştır. Araştırmada, çözüm süreçlerinde üstbilişsel strateji gelişimi için eğitim alan öğrencilerin, diğer gruptaki öğrencilere göre, daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu eğitime başlanmadan önce daha düşük

seviyede bilgiye sahip olan öğrencilerin, üstbilişsel strateji eğitimi sonunda, diğerlerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Irak, Çapan ve Soylu (2015) tarafından yapılmış olan “Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler” adlı çalışmada üst bilişsel inançların yaşa göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Bu amaçla 1816 tane 8-74 yaş aralığındaki bireyin üstbilişsel süreçleri Üst-Biliş Ölçeği Yetişkin Formu ve Üst-Biliş Ölçeği Çocuk-Ergen Formu kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar MANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında özellikle bilişsel farkındalık, kontrol edilemezlik ve tehlike ve ayrıca düşünceleri kontrol ihtiyacı türü üst bilişsel süreçlerin yaş ve eğitim düzeyinden etkilendiğine; yaş ve eğitim düzeyi arttıkça olumsuz tarzdaki üst bilişsel inançlarda bir azalma meydana geldiğine işaret ettiği diğer yandan regresyon analizleri de yaş ve ÜBÖ alt ölçek puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu gösterdiği ve bulgular varyans analizi sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği belirtilmiştir.

Akdağ (2014) tarafından yapılmış olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygı düzeyleri ve üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Marmara, Orta Karadeniz ve Doğu Karadeniz bölgelerindeki üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 356 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Cartwright-Halton ve Wells (1997) tarafından geliştirmiş daha sonra Wells ve Cartwright-Halton (2004) tarafından kısa formu oluşturulan ve Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılan Üstbiliş 30 ölçeği kullanılmıştır. Matematik kaygısını ölçmek için ise, Suinn’in (1972) ‘Mathematics Anxiety Rating Scale’ adlı 98 maddeden oluşan ölçeğinin orijinal formundan Baloğlu (2005) tarafından geliştirilmiş olan Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği kısa formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygı düzeyleri ile üstbiliş farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bars (2016) tarafından yapılmış olan “Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerine ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada, “kişisel bilgi formu”, “üstbilişsel farkındalık envanteri”, “öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ölçeği” ve “problem çözme envanteri” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 1475 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının gerek üstbilişsel farkındalıklarının, gerek öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerinin ve gerekse problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algısını anlamlı bir şekilde yordadığı bununla beraber üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkin algı ile öğretmenlik mesleğine yönelik algı düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nazik, Sönmez ve Güneş (2014) tarafından yapılmış olan “Hemşirelik Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin üst biliş düzeylerini ve üst biliş düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışma tanımlayıcı bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde eğitimlerine devam eden 220 öğrenci ve daha sonra ankete dahil edilen 137 öğrenci ile birlikte toplamda 357 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerine sosyo-demografik özellikleri içeren anket formu ve Üst Biliş-30 Ölçeği aracılığıyla ulaşılmıştır. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre incelendiğinde, üstbiliş ölçeğinin kontrol edilemezlik alt boyutunda anne eğitimi lise ve üzeri olanların puan ortalamaları anlamlı olarak düşük bulunmuş ayrıca sınıf ve başarı durumu değişkenine göre ölçek ve alt grupları arasında bir anlamlılık bulunamamıştır.

Doğan, (2013) tarafından yapılmış olan “Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim” adlı çalışmada eğitim ve bilimsel alanda öğrenme konusuyla ilgili olarak özellikle son yıllarda sıklıkla vurgusu yapılan üstbiliş kavramını çeşitli bağlamlarda tartışmayı amaçlamıştır. Araştırmada kuramsal analitik araştırma modeli kullanılmıştır. Ve çalışmada çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında literatürde üstbiliş kavramına yönelik çok sayıda tanım olmasına rağmen, üstbiliş ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görölmüştür.

Lescault (2002), çalışmasında yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin problem çözme sürecinde yararlandıkları stratejileri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma öğrencilerin okudukları eğitim-öğretim yılının sonlarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin çalışmalar boyunca farklı stratejilerden yararlandıkları, problemleri çözdükçe yürütücü biliş becerilerinde öğrencilerin lehine gelişme gözlenmiştir. Bunun tersi olarak ise bireylerin matematiksel problem çözmeye olan tutumlarında önem arz edecek bir ilerleme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından yapılmış olan “Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi betimsel tarama modelidir. Araştırma çalışma grubu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakóltesi ve İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesinde öğrenim görmekte olan 482 öğretmen adaydır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜBDB) kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri arasında öğrenim görölen eğitim fakóltesi ve bilgisayar olma durumu açısından anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görölmüştür. Cinsiyet değerşkeni açısından bakıldığında ÜBDB ölçeğinin “Düşünme becerileri” alt faktöründe kız öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu görölmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından yapılan karşılaştırmalarda ise ölçeğin tamamı ve bütün alt faktörlerinde anlamlı görüş farkı tespit edilmiştir. Yaş değerşkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda ise “Alternatif değerlendirme becerisi” alt faktöründe anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Kıngır ve Aydemir (2012) tarafından yapılmış olan “11. Sınıf Öğrencilerinin Kimyaya Yönelik Tutumları, Üstbilişleri ve Kimya Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin üstbilişleri, kimya başarıları ve kimyaya yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu 11. sınıf toplam 81 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Üstbiliş Farkındalık Envanteri ve Kimya Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin toplandığı akademik yıla ait öğrencilerin kimya dersi karne not ortalamaları kimya başarılarının bir göstergesi olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimleyici istatistik ve Pearson korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerinin işlemsel bilgidен ziyade açıklayıcı bilgiye ve durumsal bilgiye daha çok sahip oldukları ve öğrencilerin üstbilişlerini düzenlemede diğer yöntemlerden daha fazla olarak hata ayıklama yöntemini kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin kimyaya yönelik tutumları ile kimya başarıları ve üstbilişleri arasında ve üstbiliş bilgileri ile üstbiliş düzenlemeleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Pilten (2008) tarafından yapılmış olan “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın amacı ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerileri ve matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma grubu olarak 66 öğrencinin yer aldığı iki farklı sınıfı kullanmıştır. Sınıflar; deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna matematik derslerinde problem çözerken üstbiliş stratejileri uygulanmış kontrol grubuna ise klasik yöntem uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubunda bulunan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişe dayalı öğretimin, kontrol grubunda devam ettirilen öğretime göre; uygun muhakemeyi, matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar ve çözüm basamaklarını genelleme; rutin olmayan problemleri çözme ve matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rozencajg (2003) tarafından yapılmış olan “Metacognitive Factors In Scientific Problem-Solving Strategies” başlıklı çalışmada fen bilimlerinde problem çözmeye üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel izleme ile akıcı ve kristalize zekânın ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ölçme aracı olarak soru-cevap şeklindeki görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmasını 12-13 yaşlarında 42 öğrenci ile yapmıştır. Öğrencilere, fen



bilimlerinde problem çözümede kullanılacak en etkili üstbilişsel stratejileri söylemeye yönlendiren 5 soru sorulmuş ve Üstbilişsel izlemenin ölçülmesi için “Matching Familiar Figures” isimli test verilmiştir. Araştırmada üstbilişsel bilgi ile kristalize zekâ arasında ve üstbilişsel izleme ile akıcı zekâ arasında anlamlı ve güçlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Volet (1991) tarafından yapılmış olan “Modelling and Coaching of Relevant Metacognitive Strategies for Enhancing University Students’ Learning” adlı çalışmada bilgisayar bilimine giriş dersinde üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin kısa ve uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal kazanımlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasını, deney grubunda 28, kontrol grubunda 28 olmak üzere toplam 56 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle yürütmüştür. Deney grubunda üstbilişsel stratejiler modellenerek ve öğrencilere rehberlik edilerek öğretim yapılmış. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Uygulama toplam 13 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, üstbilişsel stratejilerinin modellenerek ve öğrencilere rehberlik edilerek yapılan öğretimin, öğrencilerin kısa ve uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Kahraman ve Sungur (2011) tarafından yapılmış olan “Öğrencilerin Güdusel İnançlarının Üst-Biliş Strateji Kullanımına Katkısı” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin özyeterlik algıları ve hedef yönelimlerinin fen ve teknoloji dersindeki üstbiliş strateji kullanımlarıyla olan ilişkisi araştırılmış bu amaçla, 115 ilköğretim fen ve teknoloji dersinde başarılı olabilecekleri ve öğrenebileceklerine dair inançları yüksek olan ilköğretim öğrencileri ile dersi öğrenmek, anlamak için çalışan ilköğretim öğrencilerinin üstbilis stratejilerini daha üst seviyelerde kullandığını göstermiştir.

Balçıkkanlı (2010), tarafından yapılmış olan “Sosyal İletişim Ağlarının İngilizce Öğretmeni Adaylarındaki Biliş Ötesi Farkındalığa ve Öğretmenlik Uygulamalarına Etkileri” başlıklı çalışmada sosyal iletişim ağlarının İngilizce öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına ve öğretmenlik uygulamalarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan ve uygunluk örnekleme yoluyla belirlenen 8 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama, karma araştırma modelinin kullanıldığı ön test ve son test uygulaması ile beraber 14 hafta

sürmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarına özerk tutumlarına ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını artırmaya yönelik çeşitli fırsatlar verildiğinde adayların çalışma süresince özerkliklerini geliştirmek için sağlanan bu fırsatları etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akyolcu (2013) tarafından yapılmış olan “Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ile Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi gibi bazı değişkenlerin üstbilişsel farkındalık üzerinde etkisi olup olmadığını ve üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören 228 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada akademik başarının tüm üstbilişsel farkındalık alt boyutları ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda sınıf düzeyi, yaş ve gelir düzeyi değişkenleri ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı fark tespit edilmemiş ancak cinsiyet değişkeni ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın erkeklerin lehine olduğu belirlenmiştir.

Flavell (1979) tarafından yapılmış olan “Metacognitive and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry” adlı çalışmada yaş gruplarına göre bellek kapasitelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Okul öncesi ve ilkököl çağında iki çocuk grubuyla yaptığı araştırmasında, çocuklardan bir metni ezberleyene kadar okumalarını istemiş ve daha sonra metinle ilgili sorular sormuştur. İlkoköl düzeyindeki çocuklar sorulara doğru cevap verirken, okul öncesi çocukları soruları yanıtlayamamıştır. Araştırma sonunda çocukların yaş ve bellek kapasiteleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve okul öncesi çocukların bellek kapasitelerinin farkında olmadıkları ve belleklerinin tutarsız olduğu belirlenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada veri toplama aracından elde edilecek bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Eğer bir araştırma geçmişteki ya da halen mevcut bir olayı var olduğu şekliyle betimlemeye (tasvir etmeye) yönelikse “tarama” modellerinden yararlanır (İslamoğlu, 2003: 77). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999: 77).

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 14).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 1999: 81).

#### 3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evreni, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ve aktif olarak görev yapan toplam 1601 (<http://suruc.meb.gov.tr/>) öğretmen oluştururken, araştırmanın örneklemini, belirtilen evrenden tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen farklı branşlardan (Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni, Matematik

Öğretmeni, Sosyal Bilimler Öğretmeni, Fen Bilimleri Öğretmeni, DKAB Öğretmeni, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni, Edebiyat Öğretmeni, Meslek Dersleri Öğretmeni, Beden Eğitimi Öğretmeni) toplam 352 öğretmen oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012)

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada öğretmenler ile ilgili bir yargıya varabilmek amacıyla veri toplama aracı olarak Öz Kontrol ve Öz Yönetim Ölçeği (SCMS) ile Üstbiliş Ölçeği-30 (MCQ) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Öz Kontrol ve Öz Yönetim Ölçeği

Öz kontrol ve öz-yönetim ölçeğinin SCMS, (Mezo, 2009) tarafından geliştirilmiştir Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Akın, Demirci ve Çardak (2012) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipli (0= Benim için hiç doğru değil, 1= Benim için çoğunlukla doğru değil, 2= Benim için biraz doğru değil 3= Benim için biraz doğru, 4= Benim için çoğunlukla doğru, 5= Benim için tamamen doğru) olan ölçek toplam 16 maddeden oluşmaktadır. SCMS ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Kendi kendine değerlendirme (beş öge, ör. Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, genellikle onlara ulaşmayı başaramam.) altı ayrı öge (altı öge, ör. Bir iş üzerinde çalışırken tüm dikkatimi o işe veririm.) ve kendini takviye edici (beş madde, ör. Bazı ilerlemeler gösterdiğimde kendimi kutlarım.). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ölçeğin üç boyutlu modelin iyi uyduğunu gösterdi ( $\chi^2= 182.11$ ;  $df = 98$ ;  $RMSEA = .046$ ;  $NFI = .94$ ;  $CFI = .97$ ;  $IFI = .97$ ;  $GFI = .95$ ;  $SRMR = .046$ ).Uyarlanmış Türkçe formun Cronbach Alfa iç tutarlılık, geçerlik ve güvenilirlik katsayıları genel ölçek için .80 ve sırasıyla üç alt boyut için .78, .78 ve .72 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.2. Üstbiliş Ölçeği-30

Orijinal adı “Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)” olan “Üst Biliş Ölçeği-30”, ölçeği Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması ise Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılmıştır. 4’lü likert tipindeki ölçek; (1)kesinlikle katılmıyorum, (2)kısmen katılmıyorum, (3)kısmen katılıyorum ve (4)kesinlikle katılıyorum şeklindedir ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan ise 120 olarak belirlenmiştir. Ölçekte puanın yükselmesi üstbilişsel faaliyetin arttığını, puanın düşmesi ise üstbilişsel faaliyetin azaldığını göstermektedir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; 1)Olumlu inançlar: 1, 7, 10, 20, 23 ve 28. maddelerden oluşmaktadır ve endişelenmenin plan yapma ya da problem çözmeye yardımcı olduğuna dair veya endişelenmeye dair olumlu inançları içerir. Aynı zamanda bu faktöre göre endişe, arzu edilir bir kişilik özelliğidir. 2) Kontrol edilemezlik ve tehlike: 6., 13., 15., 21., 25. ve 27. maddeleri içerir ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birincisi, “insanın işlevlerini yerine getirebilmesi güvende kalabilmesi için endişelerinin kontrol etmesi gereklidir” şeklindeki inançtır. İkincisi ise “endişenin kontrol edilemeyeceğine” dair inançtır. 3) Bilişsel güven: 8., 14., 18., 24., 26. ve 29. maddeleri içerir ve kişinin kendi bellek ve dikkat yeteneklerine güveninin olmaması ile ilgilidir. 4) Düşünceleri kontrol ihtiyacı: 2., 4., 9., 11., 16. ve 22. maddelerden oluşur ve batıl inanç, cezalandırılma ve sorumlu olma temalarını içeren olumsuz inançları kontrol altına alma ihtiyacını içerir. Bu inançlar, kişi onları kontrol edemediği takdirde ortaya çıkacak zarar verici sonuçlardan kişinin sorumlu olacağına ve cezalandırılacağına ilişkindir. 5) Bilişsel farkındalık: 3., 5., 12., 17., 19. ve 30. maddelerden oluşur ve kişinin kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraşmasını ifade eder (Tosun ve Irak, 2008; Demir ve Özmen, 2011). Bu beş faktörün Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları.72 ile .89 arasında olduğu hesaplanmıştır.

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler, Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ölçekler tablolar şeklinde düzenlenmiş ve gerekli görülen demografik değişkenlerde ölçeğe eklenmiş, uygulama yapmak için ilgili kurum ve kuruluşlardan gerekli izinler de aldıktan sonra uygulama okullarına gidilerek ilgililere gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve ölçekler öğretmenlerce cevaplandırılmıştır. Uygulamada gönüllülük esas alınmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ANALİZİ**

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi SPSS 17.0 istatistik paket programı yardımıyla yapılmıştır. Her bir maddenin geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Normallik testi yapılmış ve gerekli kabullenmeler sağlanmıştır. Öz yönetim becerisi ele alındığında; cinsiyete göre öz yönetime bakmak için t- testi, yaşa, branşa ve meslekteki yıla göre öz yönetime bakmak için ise ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analiz sonuçlarında istatistiksel olarak aralarında anlamlı farklılık bulunan değişkenlerin bu anlamlılığını belirleyebilmek için ise Tukey testi yapılmıştır. Üstbiliş becerisi ele alındığında ise yine cinsiyete göre öz yönetime bakmak için t-testi, yaşa, branşa ve meslekteki yıla göre öz yönetime bakmak için ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analiz sonuçlarında istatistiksel olarak aralarında anlamlı farklılık bulunan değişkenlerin bu anlamlılığını belirleyebilmek için ise yine Tukey testi kullanılmıştır. Son olarak da öz yönetim becerisi ile üstbiliş becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için de Pearson Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 4.1. GÜVENİRLİK ANALİZİ

Ölçeklerin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 0.715 ile 0.834 arasında değişmektedir. Tablo 1’de ölçeğe ilişkin alt ölçeklere ait madde sayıları ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 1: Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları**

Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha (Toplam)
Özyönetim	16	0,828
Üstbiliş	30	0,811
Olumlu inançlar	6	0,804
Kontrol edilemezlik tehlike	6	0,715
Bilişsel güven	6	0,834
Düşüncelerini kontrol ihtiyacı	6	0,825
Bilişsel farkındalık	6	0,818

Tablo. 1 incelendiğinde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin madde sayıları, alt boyutları, alt boyutlara ait madde sayıları ve geçerlik güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri verilmiştir. Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında .70 değerinin hayli üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin gerek faktör yük değerleri bakımından gerekse de geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2010)’e göre de ölçeklerde Cronbach Alpha yani geçerlik ve güvenirlik değerinin .70’in üzeri olması yeterlidir.

#### 4.2. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN DAĞILIMLAR

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili Cinsiyet, Yaş, Branş ve Meslekteki Çalışma Yıllarına ait demografik değişkenlere ve demografik değişkenler ile ilgili sayısal verilere yer verilmiştir.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler**

		F	%
Cinsiyet	Kadın	240	68.2
	Erkek	112	31.8
	Toplam	352	100.0
Yaş	21-25	162	46.0
	26-30	132	37.5
	31-35	40	11.4
	36-Üz	18	5.1
	Toplam	352	100.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	121	34.4
	Okul Öncesi Öğretmeni	38	10.8
	Matematik Öğretmeni	28	8.0
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	16	4.5
	Fen Bilimleri Öğretmeni	24	6.8
	DKAB Öğretmeni	18	5.1
	PDR	11	3.1
	İngilizce Öğretmeni	32	9.1
	Türkçe Ö. ve Edebiyat Öğretmeni	33	9.4
	Meslek Öğretmeni	21	6.0
	Beden Eğitimi Öğretmeni	10	2.8
	Toplam	352	100.0
	Meslekteki Çalışma Yılı	1-5	304
6-10		31	8.8
11-15		14	4.0
16 ve üstü		3	0.9
Toplam		352	100.0

Araştırmaya katılan 352 öğretmenin demografik değişkenleri incelendiğinde; araştırmaya katılan 352 öğretmenin 240 tanesinin kadın (%68.2) ve 112 tanesinin (%31.8) erkek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 162 tanesinin (%46.0) 21-25 yaş aralığında, 132 tanesinin (%37.5) 26-30 yaş aralığında, 40 tanesinin (%11.4) 31-35 yaş aralığında ve 18 tanesinin de (%5.1) 36- üzeri yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 121 öğretmenin (%34.4) Sınıf Öğretmeni olduğu, 38 tanesinin (%10.8) Okul Öncesi Öğretmeni olduğu, 28 tanesinin (%8.0) Matematik Öğretmeni olduğu, 16 tanesinin (%4.5) Sosyal bilgiler Öğretmeni olduğu, 24 tanesinin (%6.8) Fen Bilimleri Öğretmeni olduğu, 18 tanesinin (%5.1) DKAB Öğretmeni



olduğu, 11 tanesinin (%3.1) PDR olduğu,32 tanesinin (%9.1) İngilizce Öğretmeni olduğu, 33 tanesinin (%9.4) Türkçe ve Edebiyat Öğretmeni olduğu, 21 tanesinin (%6.0) Meslek Dersleri Öğretmeni olduğu, 10 tanesinin (%2.8) de Beden Eğitimi Öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 304 tanesinin (%86.4) 1-5 yıl mesleki çalışma yılına sahip olduğu, 31 tanesinin (8.8) 6-10 yıl mesleki çalışma yılına sahip olduğu, 14 tanesinin (%4.0) 11-15 yıl mesleki çalışma yılına sahip olduğu ve 3 tanesinin de 16- üzeri yıl mesleki çalışma yılına sahip olduğu belirlenmiştir.

### 4.3. ÖZ YÖNETİM ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR

Katılımcıların öz yönetim ölçeğine verdikleri cevapların puan değerleri toplanarak birer öz yönetim düzey puanı hesaplanmıştır. Öz yönetim düzey puanı minimum 0 maksimum 80 puan olmaktadır. Alınan puan ne kadar yüksekse katılımcının öz yönetim düzeyinin de o derece yüksek olduğu değerlendirilmiştir.

**Tablo 3: Öz Yönetim Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri**

	Öz yönetim
N	352
Ortalama	63.6165
Std. Sapma	9.59600
Minimum	21.00
Maximum	80.00

Grubun öz yönetim düzey puan ortalaması  $63.62 \pm 9.59$  olarak bulunmuştur. Buradan grubun genel öz yönetim seviyesinin çok iyi seviyede olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcıların öz yönetim ölçeğine verdikleri cevaplardan öz yönetim inançlarına ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlerin Öz Yönetim Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

ÖZ YÖNETİM ÖLÇEK MADDELERİ	N	X	Ss
15. Doğru şeyler yaptığımda yaşadığım duygunun keyfini çıkarırım.	352	4.41	0.82
9. Ulaştığım hedefler benim için çok fazla anlam ifade etmez.	352	4.30	1.14
1. Bir iş üzerinde çalışırken tüm dikkatimi o işe veririm.	352	4.27	0.82
3. Bir hedefe ulaşmaya çalışırken ne yaptığının oldukça farkındayım.	352	4.27	0.86
5. Zor bir şey üzerinde çalışırken düşüncelerimle yakından ilgilenirim.	352	4.18	0.86
16. Bazı ilerlemeler kaydettiğimde kendimi ödüllendiririm.	352	4.13	1.06
10. Plan yapmanın bir faydası olmadığını öğrendim.	352	4.09	1.38
12. Bazı ilerlemeler gösterdiğimde kendimi kutlarım.	352	4.08	0.97
4. Bir hedefe ulaşmaya çalışırken, ilerleme durumumu düzenli olarak takip ederim.	352	4.07	0.90
6. Bir hedefe ulaşmaya çalışırken davranışlarımı izleyebileceğimi bilirim.	352	4.01	0.95
13. Zor işlere, sonrasında kendim için eğlenceli bir şey yapmayı planlayarak başlarım.	352	3.86	1.18
11. Kendim için belirlediğim standartlar net değildir ve bu da görevi nasıl yaptığımı değerlendirmemi zorlaştırır.	352	3.77	1.39
7. Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, genellikle onlara ulaşmayı başaramam.	352	3.70	1.34
8. Hayatımda karşılaştığım çoğu problem için uygun planlar yapamam.	352	3.63	1.37
2. Yapmam gereken işleri/görevleri sevmesem bile onlara odaklanırım.	352	3.60	1.15
14. Başkaları beni övmese bile kendimi sessizce överim.	352	3.24	1.57

Öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları değerlerin aritmetik ortalamaları hesaplanmış, her madde için ayrı ayrı aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeden en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeye doğru tüm ölçek maddeleri tablo 4'te sıralanmıştır. Araştırmada kullanılan Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde değerlendirilmiştir. Maddeler en düşük puandan en yüksek puana doğru; Benim için hiç doğru değil 0, Benim için çoğunlukla doğru değil 1, Benim için biraz doğru değil

2, Benim için biraz doğru 3, Benim için çoğunlukla doğru 4, Benim için tamamen doğru 5, şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçek maddeleri incelendiğinde aritmetik ortalama bakımından en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin 15. madde “Doğru şeyler yaptığımda yaşadığım duygunun keyfini çıkarırım.” (X=4.41), 9. madde “Ulaştığım hedefler benim için çok fazla anlam ifade etmez.” (X=4.30), 1. madde “Bir iş üzerinde çalışırken tüm dikkatimi o işe veririm.” (X=4.27) ve 3. madde “Bir hedefe ulaşmaya çalışırken ne yaptığının oldukça farkındayım.” (X=4.27) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmenlerin, doğru olduğunu düşündükleri bir şeyi başardıklarında mutlu oldukları ve bu mutluluklarını yaşadıkları, bir hedefe ulaştıklarında motivasyonlarının arttığı ve yine mutlu oldukları, özellikle ders anlatırken derse çok iyi motive oldukları ve bir hedefe veya amaca yöneldiklerinde yaptıklarının ve yapacaklarının bilincinde oldukları hem öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamalarından hem de öğretmenlerle yapılan söyleşilerden hareketle söylenebilir.

Yine Tablo 4’deki ölçek maddeleri incelendiğinde aritmetik ortalama bakımından en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise 7. madde “Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, genellikle onlara ulaşmayı başaramam.” (X=3.70), 8. madde “Hayatımda karşılaştığım çoğu problem için uygun planlar yapamam.” (X=3.63), 2. madde “Yapmam gereken işleri/görevleri sevmesem bile onlara odaklanırım.” (X=3.60) ve 14. madde “Başkaları beni övmese bile kendimi sessizce överim.” (X=3.24) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Yine ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmenlerin kendilerine hedefler koyduklarında istedikleri düzeyde başarılı olamadıkları, yaşamları ile ilgili çoğunlukla plan yapmadıkları veya yaptıkları planları çok fazla uygulamadıkları, sevmedikleri işlere çoğunlukla istenen seviyede odaklanamadıkları ve kendilerini övmekten hoşlanmadıkları öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir. Gerek öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamalarından gerekse de öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle

öğretmenlerin genellikle kendileri için plan yapmadıkları veya pek fazla kendi başarılarını düşünmedikleri ve öğretmenler için başarının öğrenci başarısı olduğu, öğrenci başarılı olduğu zaman kendilerini başarılı saydıkları, öğrenciler hedeflerine ulaştığında kendilerini hedeflerine ulaşmış gibi hissettikleri ve en önemlisi öğretmenlerin öğrenciler ile kendilerini bir bütün kabul ettikleri söylenebilir.

#### 4.4. BİRİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Erkeklerin ve kadınların öz yönetim düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucu %95 güvenirlilik seviyesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde –t testi ile yapılmıştır.

**Tablo 5: Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçları**

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Öz Yönetim	Kadın	240	64.921	8.319	3.804	0.000
	Erkek	112	60.821	11.429		

*Sd=350*

$p < .05$

Tablo 5'deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında öz yönetim becerileri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir görüş farkının olduğu ( $p < .05$ ) –t testi sonuçlarından belirlenmiştir. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin analiz sonuçlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında Kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu dolayısıyla analiz sonuçlarından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yönetim becerileri bakımından daha başarılı oldukları söylenebilir.

#### 4.5. İKİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 6’da farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplama %95 güvenirlik seviyesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 6: Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Yaş	n	X	Ss	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
<b>Öz Yönetim</b>	21-25	162	62.98	8.99	G. Arası	363.583	3	113.86	1.239	.295
	26-30	132	64.81	10.38	G. İçi	31979.641	348	91.9		
	31-35	40	63.23	9.41	Toplam	32321.224	351			
	36-üz.	18	61.50	9.16						
	Toplam	352	63.62	9.60						

$p > .05$

Tablo 6’daki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36- üzeri yaşa sahip öğretmenlerin yaş demografik değişkenine bağlı olarak yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarından farklı yaş gruplarına sahip öğretmenler arasında öz yönetimleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin öz yönetimleri hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın, denk veya aynı olduğu söylenebilir. Öğretmenlere yapılan söyleşilerde öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak öz yönetimleri bakımından aralarında fark olmamasının sebebi olarak öğretmenler, eğitim fakültelerinde okurken almış oldukları derslerin etkisiyle kendilerini geliştirdiklerini özellikle eğitim fakültelerinin son sınıflarında staj esnasında öğretmenlikle ilgili birçok kriteri staj esnasında gözlemledikleri ve gerek öğrencilerden gerekse de öğretmenlerden hareketle ve en önemlisi de yine eğitim fakültelerinde almış oldukları Sınıf Yönetimi dersinden hareketle öz yönetimlerinin ciddi anlamda geliştiğini söylemişlerdir.

#### 4.6. ÜÇÜNCÜ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 7’de farklı branşlara sahip öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplama %95 güvenirlilik seviyesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 7: Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Branş	N	X	Ss	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
<b>Öz Yönetim</b>	Sınıf Ö.	121	64.60	8.41	G. Arası	970.39	10	97.04	1.055	.396
	Okul Önc. Ö.	38	64.00	8.77	G. İçi	31350.82	341	91.93		
	Matematik Ö.	28	60.64	9.57	Toplam	32321.22	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	65.63	9.18						
	Fen Bil. Ö.	24	61.13	13.86						
	DKAB Ö.	18	61.61	11.74						
	Rehberlik	11	63.91	7.38						
	İngilizce Ö.	32	64.19	9.74						
	Türk-Edeb. Ö.	33	65.24	8.32						
	Meslek Ö.	21	60.43	12.46						
	Beden Eğit. Ö.	10	64.20	8.82						
	Toplam	352	64.62	9.60						

p> .05

Tablo 7’deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği-Edebiyat Öğretmenliği, Meslek Bilgisi Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği branşlarında çalışan öğretmenlerin branş türü demografik değişkenine bağlı olarak yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarından farklı branşlara sahip öğretmenler arasında öz yönetim becerileri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı (p< .05) belirlenmiştir.

Araştırma verilerinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğretmenlerin farklı branşlarda çalışmaları da düşünce bakımından aralarında çoğunlukla aralarında bir görüş farkının olmadığı belirlenmiştir. Bu durum farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin öz yönetim becerileri bakımından birbirine denk ya da yakın düşüncelerde olduğunu göstermektedir.

#### 4.7. DÖRDÜNCÜ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 8’de farklı mesleki çalışma yılına sahip öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Hesaplama %95 güvenirlik seviyesinde ve .05 anlamlılık düzeyinde ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 8: Öğretmenlerin Öz Yönetim Puanlarının Mesleki Yıla Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	Yıl	N	X	Ss	Var. K.	K. T.	Sd	K. O.	F	p
<b>Öz Yönetim</b>	1-5	304	63.49	9.72	G. Arası	139.206	3	46.402	.502	.681
	6-10	31	65.38	8.57	G. İçi	32182.018	348	92.477		
	11-15	14	63.00	7.63	Toplam	32321.224	351			
	16-üz.	3	60.33	17.15						

Tablo 8’deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16- üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çalışma yılı demografik değişkenine bağlı olarak yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarından farklı çalışma yıllarına sahip öğretmenler arasında öz yönetim becerileri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p < .05$ ) belirlenmiştir.

Dolayısıyla araştırma verilerinden farklı çalışma yıllarına sahip öğretmenlerin öz yönetim becerileri bakımından aynı veya benzer görüşlere sahip oldukları ve

öğretmen görüşleri arasında dikkate alınacak bir görüş farklılığının olmadığı söylenebilir.

#### 4.8. ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR

Katılımcıların üstbilis becerileri ölçeğine verdikleri cevapların puan değerleri toplanarak birer üst bilis düzey puanı hesaplanmıştır. Üst bilis düzey puanları minimum 30 maksimum 120 puan arasındadır. Alınan puan ne kadar yüksekse katılımcının üstbilis faaliyet düzeyinin de o derece yüksek olduğunu, alınan puan ne kadar düşükse katılımcının üstbilis faaliyet düzeyinin de o derece düşük olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9: Üstbilis Becerileri Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikleri**

	N	X	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Üst Bilis Toplam	352	73,5909	11,09055	44	105
Olumlu İnanç	352	14,2102	4,00301	6	24
Kontrol Edilemezlik Tehlike	352	14,4347	3,29573	6	24
Bilis Güven	352	12,2926	4,32144	6	24
Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	352	14,4148	4,14531	6	24
Bilis Farkındalık	352	18,2443	2,81783	10	24

Tablo 9’da grubun üst bilis becerileri düzey puan ortalaması  $73,59 \pm 11,09$  olarak bulunmuştur. Buradan grubun üst bilis becerileri seviyesinin iyi seviyede olduğu değerlendirilmiştir. Alt ölçeklerde ise en yüksek puanın ( $X=18,24$ ) Bilis farkındalık boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu ( $X=14,43$ ) Kontrol edilemezlik tehlike boyutu izlemektedir.

Katılımcıların üst bilis becerileri ölçeğine verdikleri cevaplardan üst bilis inançlarına ilişkin aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda gösterilmiştir.



**Tablo 10. Öğretmenlerin Üst Bilış Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

ÜST BİLİŞ ÖLÇEK MADDELERİ	N	X	Ss
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	352	3.36	0.76
12. Düşüncelerimi izlerim.	352	3.26	0.74
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	352	3.08	0.92
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	352	2.98	0.87
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gele miyorum.	352	2.97	0.88
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm	352	2.97	0.80
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	352	2.95	0.82
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	352	2.83	0.95
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	352	2.70	0.83
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeye yardım eder.	352	2.64	0.91
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	352	2.62	0.98
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	352	2.59	0.84
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	352	2.49	0.98
1. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	352	2.45	1.03
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	352	2.43	0.91
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	352	2.39	1.16
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	352	2.39	0.93
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	352	2.37	0.93
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	352	2.35	1.01
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	352	2.32	0.94
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	352	2.21	1.01
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	352	2.19	1.00
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	352	2.07	1.01
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	352	2.05	1.06
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	352	2.00	1.03
18. Zayıf bir belleğim vardır.	352	1.89	0.99
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	352	1.86	0.97
26. Belleğime güvenmem.	352	1.79	0.95
16. Endişelerim beni delirtebilir.	352	1.76	1.01
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	352	1.63	0.87

Tablo 10’da öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları değerlerin aritmetik ortalamaları hesaplanmış, her madde için ayrı ayrı aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenerek en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeden en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeye doğru tüm ölçek maddeleri tablo 10’da sıralanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin maddeleri 4’lü likert tipinde değerlendirilmiştir. Maddeler en düşük puandan en yüksek puana doğru; Kesinlikle Katılmıyorum 1, Kısmen Katılmıyorum 2, Kısmen Katılıyorum3 ve Kesinlikle Katılıyorum 4, şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçek maddeleri incelendiğinde aritmetik ortalama bakımından en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin 5. madde “Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.” (X=3.36), 12. madde “Düşüncelerimi izlerim.” (X=3.26), 3. madde “Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.” (X=3.08) ve 17. madde “Düşündüğümün her an farkındayım.” (X=2.98) maddeleri olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmenlerin, bir konu ya da problemle ilgili düşüncelerinin farkında veya bilincinde oldukları, düşüncelerini takip ettikleri, düşündükleriyle ilgili kendilerine sorular sorarak cevap aradıkları ve düşündüklerinin her zaman farkında oldukları hem öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamalarından hem de öğretmenlerle yapılan söyleşilerden hareketle söylenebilir.

Yine Tablo 10’deki ölçek maddeleri incelendiğinde aritmetik ortalama bakımından en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise 15. madde ile “Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.” (X=1.63), 16. madde “Endişelerim beni delirtebilir.” (X=1.76), 26. madde “Belleğime güvenmem.” (X=1.79) ve 27. madde ile “Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.” (X=1.86) maddeleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmenlerin, bazı düşüncelerini kontrol edemediklerinde yaşam tarafından cezalandırılacaklarını düşündükleri, endişelerinin bazen öğretmenleri sinirlendirdiği, belleklerine veya hafızalarına güvenmedikleri, düşüncelerini kontrol altına alamadıklarında yapmaları gereken işleri

yapamayacaklarını düşündükleri öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle söylenebilir.

#### 4.9. BEŞİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerin cinsiyet demografik değişkenine bağlı olarak üst biliş düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme %95 güvenirlilik seviyesinde, 0.05 anlamlılık düzeyinde -t testi ile yapılmıştır.

**Tablo 11: Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre –t testi Analiz Sonuçları**

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
Olumlu İnanç	Kadın	240	14.05	4.08	350	1.100	.272
	Erkek	112	14.55	3.80			
Kontrol Edilemezlik Tehlike	Kadın	240	14.26	3.30	350	1.402	.162
	Erkek	112	14.79	3.25			
Bilişsel Güven	Kadın	240	12.34	4.35	350	1.402	.756
	Erkek	112	12.18	4.27			
Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	Kadın	240	14.74	4.09	350	2.177	.030
	Erkek	112	13.71	4.17			
Bilişsel Farkındalık	Kadın	240	18.33	2.81	350	.867	.386
	Erkek	112	18.05	2.82			
Üst Bilişsel Toplam	Kadın	240	73.72	10.91	350	.321	.748
	Erkek	112	73.31	11.50			

Tablo 11’deki verilerden araştırmaya katılan öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine vermiş oldukları yanıtların t testi analiz sonuçlarından Cinsiyet demografik değişkenine bağlı olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında; Olumlu İnanç, Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven ve Bilişsel Farkındalık alt boyutları bakımından anlamlı düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p > .05$ ) belirlenmiştir. Ancak Üst Biliş ölçeğinin alt boyutlarından Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı boyutu bakımından ise kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir görüş farkının olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir.

Dolayısıyla Üst biliş Ölçeğinin alt boyutlarından Olumlu İnanç, Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven ve Bilişsel Farkındalık boyutları hakkında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin aynı veya benzer düşüncelerde oldukları belirlenmiştir. Ancak Üst Biliş Ölçeğinin Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı alt boyutu ile

ilgili olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre düşüncelerini daha iyi kontrol ettikleri söylenebilir.

#### 4.10. ALTINCI ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 12’de farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin üst biliş düzeyleri arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme %95 güvenirlik seviyesinde, 0.05 anlamlılık düzeyinde ve ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 12: Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları**

Alt Ölçek	Yaş	N	X	Ss	Va. K.	K. T.	Sd	K. O.	F	P
Olumlu İnanç	21-25	162	14.18	4.00	G.Ara.	43.91	4	10.97	.683	.604
	26-30	132	14.23	3.91	G.İçi	5580.53	347	16.08		
	31-35	40	14.68	3.94	Toplam	5624.44	351			
	36-üz.	18	13.53	5.00						
Kontrol Edilemezlik Tehlike	21-25	162	14.33	3.06	G.Ara.	49.38	4	12.34	1.138	.338
	26-30	132	14.31	3.51	G.İçi	3763.12	347	10.84		
	31-35	40	15.03	3.48	Toplam	3812.49	351			
	36-üz.	18	14.65	3.22						
Bilişsel Güven	21-25	162	12.26	4.31	G.Ara.	38.15	4	9.53	.508	.730
	26-30	132	12.10	4.41	G.İçi	6516.71	347	18.78		
	31-35	40	13.00	4.27	Toplam	6554.86	351			
	36-üz.	18	12.65	4.08						
Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	21-25	162	14.43	4.27	G.Ara.	4.90	4	1.22	.071	.991
	26-30	132	14.42	4.05	G.İçi	6026.53	347	17.36		
	31-35	40	14.55	4.20	Toplam	6031.44	351			
	36-üz.	17	14.06	3.96						
Bilişsel Farkındalık	21-25	162	17.99	2.76	G.Ara.	51.19	4	12.79	1.623	.168
	26-30	132	18.42	2.85	G.İçi	2735.79	347	7.88		
	31-35	40	18.75	2.82	Toplam	2786.98	351			
	36-üz.	18	17.76	2.86						
Üst Bilişsel Toplam	21-25	162	73.20	11.47	G.Ara.	273.15	4	68.28	.552	.697
	26-30	132	73.45	10.70	G.İçi	42899.93	347	123.63		
	31-35	40	76.00	11.40	Toplam	43173.09	351			
	36-üz.	17	72.71	10.17						

Tablo 12'deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36- üzeri yaşa sahip öğretmenlerin yaş demografik değişkenine bağlı olarak yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarından farklı yaş gruplarına sahip öğretmenler arasında üst biliş becerileri ve alt boyutları olan Olumlu İnanç, Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı, Bilişsel Farkındalık ve Üst Bilişsel Ölçeğinin geneli bakımından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle farklı yaş gruplarına sahip öğretmenlerin üst biliş beceriler ve bu becerilere ait alt boyutlar hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın, denk veya aynı olduğu söylenebilir.

#### 4.11. YEDİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 13'de farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin üst biliş düzeyleri arasında istatistiksel olarak farkın anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme %95 güvenilirlik seviyesinde ve 0.05 anlamlılık düzeyinde ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 13: Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Alt Boyutlar	Branş	n	X	Ss	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Olumlu İnanç	Sınıf Ö.	121	13.81	3.86	G. Arası	87.98	10	8.79	.542	.860
	Okul Önc. Ö.	38	14.58	4.04	G. İçi	5536.45	341	16.23		
	Matematik Ö.	28	14.36	3.25	Toplam	5624.44	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	14.94	4.46						
	Fen Bil. Ö.	24	14.04	4.47						
	DKAB Ö.	18	14.22	5.14						
	Rehberlik	11	15.36	4.95						
	İngilizce Ö.	32	13.47	4.45						
	Türk-Edeb. Ö.	33	14.76	3.35						
	Meslek Ö.	21	14.95	3.31						
Beden Eğt. Ö.	10	14.20	4.87							
Kontrol Edilemezlik Tehlike	Sınıf Ö.	121	13.93	3.15	G. Arası	112.39	10	11.24	1.036	.413
	Okul Önc. Ö.	38	14.79	3.12	G. İçi	3700.10	341	10.85		
	Matematik Ö.	28	14.43	2.96	Toplam	3812.49	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	15.44	3.76						
	Fen Bil. Ö.	24	14.38	3.17						
	DKAB Ö.	18	15.72	4.03						

	Rehberlik	11	13.36	3.61						
	İngilizce Ö.	32	14.22	3.07						
	Türk-Edeb. Ö.	33	14.91	3.21						
	Meslek Ö.	21	14.57	3.96						
	Beden Eğt. Ö.	10	15.40	3.75						
	Sınıf Ö.	121	12.12	4.30	G. Arası	92.34	10	9.23	.487	.898
	Okul Önc. Ö.	38	11.97	4.78	G. İçi	6462.51	341	18.95		
	Matematik Ö.	28	12.82	3.55	Toplam	6554.86	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	12.19	4.89						
	Fen Bil. Ö.	24	13.00	4.57						
Düşünceleri	DKAB Ö.	18	13.67	5.26						
	Rehberlik	11	12.18	4.90						
	İngilizce Ö.	32	11.94	4.23						
	Türk-Edeb. Ö.	33	11.85	3.96						
	Meslek Ö.	21	13.00	3.62						
	Beden Eğt. Ö.	10	11.30	4.57						
	Sınıf Ö.	121	14.50	4.42	G. Arası	204.11	10	20.41	1.194	.293
	Okul Önc. Ö.	38	15.08	3.87	G. İçi	5827.32	341	17.08		
	Matematik Ö.	28	14.00	3.38	Toplam	6031.44	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	15.75	4.33						
	Fen Bil. Ö.	24	13.33	3.94						
Düşüncelerini Kontrol Ediyacı	DKAB Ö.	18	14.78	4.57						
	Rehberlik	11	12.55	4.93						
	İngilizce Ö.	32	13.50	4.16						
	Türk-Edeb. Ö.	33	15.27	3.75						
	Meslek Ö.	21	15.00	3.85						
	Beden Eğt. Ö.	10	12.80	3.36						
	Sınıf Ö.	121	18.38	3.00	G. Arası	57.65	10	5.76	.720	.705
	Okul Önc. Ö.	38	18.37	2.41	G. İçi	2729.33	341	8.00		
	Matematik Ö.	28	17.79	2.62	Toplam	2786.98	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	18.94	2.82						
	Fen Bil. Ö.	24	17.46	2.54						
Bilişsel Farkındalık	DKAB Ö.	18	18.67	2.57						
	Rehberlik	11	17.18	3.19						
	İngilizce Ö.	32	18.38	2.83						
	Türk-Edeb. Ö.	33	18.61	3.04						
	Meslek Ö.	21	17.95	2.65						
	Beden Eğt. Ö.	10	17.60	3.10						

Üst Bilişsel Toplam	Sınıf Ö.	121	72.75	11.05	G. Arası	1067.87	10	106.78	.865	.567
	Okul Önc. Ö.	38	74.79	9.50	G. İçi	42105.21	341	123.47		
	Matematik Ö.	28	73.39	9.27	Toplam	43173.09	351			
	Sosyal Bil. Ö.	16	77.31	11.18						
	Fen Bil. Ö.	24	72.21	8.70						
	DKAB Ö.	18	76.83	12.88						
	Rehberlik	11	70.64	14.42						
	İngilizce Ö.	32	71.50	12.02						
	Türk-Edeb. Ö.	33	75.39	10.71						
	Meslek Ö.	21	75.48	12.18						
Beden Eğt. Ö.	10	71.30	15.54							

Tablo 13'deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği-Edebiyat Öğretmenliği, Meslek Bilgisi Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği branşlarında çalışan öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğinin alt boyutları olan Olumlu İnanç, Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı ve Bilişsel Farkındalık boyutlarına bağlı olarak farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin Üst Bilişsel düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p > .05$ ) belirlenmiştir.

Araştırma verilerinden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğretmenlerin farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin Üst Bilişsel düşünce bakımından aralarında bir görüş farkının olmadığı belirlenmiştir. Bu durum farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin üst bilişsel becerileri bakımından birbirine denk ya da yakın düşüncelerde olduğunu göstermektedir.

#### 4.12. SEKİZİNCİ ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 14'de farklı mesleki yıllara sahip öğretmenlerin üst biliş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme %95 güvenirlilik seviyesinde ve 0.05 anlamlılık düzeyinde ANOVA analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 14: Öğretmenlerin Üst Biliş Ölçeğine Vermiş Oldukları Puanların Mesleki Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları**

Alt Ölçek	Branş	N	X	Ss	Var. K.	K. T.	Sd	K. O.	F	P
Olumlu İnanç	1-5	304	14.33	3.86	G. Arası	55.77	3	18.59	1.162	.324
	6-10	31	13.29	4.34	G. İçi	5568.67	348	16.00		
	11-15	14	13.29	5.76	Toplam	5624.44	351			
	16-üz.	3	16.33	5.51						
Kontrol Edilemezlik Tehlike	1-5	304	14.50	3.28	G. Arası	20.590	3	6.863	.630	.596
	6-10	31	13.71	3.49	G. İçi	3791.908	348	10.896		
	11-15	14	14.71	3.43	Toplam	3812.497	351			
	16-üz.	3	13.67	3.21						
Bilişsel Güven	1-5	304	12.34	4.41	G. Arası	57.065	3	19.022	1.019	.384
	6-10	31	11.84	3.66	G. İçi	6497.796	348	18.672		
	11-15	14	11.50	4.00	Toplam	6554.861	351			
	16-üz.	3	16.00	2.00						
Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	1-5	304	14.52	4.10	G. Arası	81.982	3	27.327	1.598	.189
	6-10	31	13.13	4.49	G. İçi	5949.461	348	17.096		
	11-15	14	15.43	4.18	Toplam	6031.443	351			
	16-üz.	3	12.33	4.16						
Bilişsel Farkındalık	1-5	304	18.22	2.77	G. Arası	1.563	3	.521	.065	.978
	6-10	31	18.35	3.15	G. İçi	2785.426	348	8.004		
	11-15	14	18.43	2.98	Toplam	2786.989	351			
	16-üz.	3	18.67	4.73						
	Total	352	18.24	2.82						
Üst Bilişsel Toplam	1-5	304	73.90	11.04	G. Arası	396.063	3	132.02	1.074	.360
	6-10	31	70.32	11.08	G. İçi	42777.02	348	122.92		
	11-15	14	73.36	11.95	Toplam	43173.09	351			
	16-üz.	3	77.00	12.12						

Tablo 14'deki analiz sonuçlarından araştırmaya katılan ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklı mesleki kıdem yılı demografik değişkenine bağlı olarak yapılan ANOVA testi analiz sonuçlarından farklı mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler arasında; Üst Biliş Ölçeğinin alt boyutları olan Olumlu İnanç, Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı ve Bilişsel Farkındalık alt boyutlarına bağlı olarak farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Üst Bilişsel düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p > .05$ ) belirlenmiştir.



Bu sonuçlardan hareketle farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin üst bilişsel düzeyleri hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın, denk veya aynı olduğu söylenebilir.

#### 4.13. DOKUZUNCU ALT ARAŞTIRMA PROBLEMİNE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 15’de öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş düzeyleri düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. İnceleme %95 güvenirlilik seviyesinde ve 0,05 anlamlılık düzeyinde Korelasyon analizi ile yapılmıştır.

**Tablo 15: Öğretmenlerin Öz Yönetim Becerileri ile Üst Biliş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Öz Yönetim	Üst Biliş	Olumlu İnanç	Kontrol Edilemezlik Tehlike	Bilişsel Güven	Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	Bilişsel Farkındalık
Öz Yönetim	Pearson Korelasyon		1					
	P							
	N	352						
Üst Biliş	Pearson Korelasyon	-.208	1					
	P	.000						
	N	352	352					
Olumlu İnanç	Pearson Korelasyon	-.065	.551	1				
	P	.227	.000					
	N	352	352	352				
Kontrol Edilemezlik Tehlike	Pearson Korelasyon	-.107	.69	.205	1			
	P	.044	.000	.000				
	N	352	352	352	352			
Bilişsel Güven	Pearson Korelasyon	-.36	.55	.080	.207	1		
	P	.000	.000	.135	.000			
	N	352	352	352	352	352		
Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı	Pearson Korelasyon	-.205	.70	.127	.472	.252	1	
	P	.000	.000	.017	.000	.000		
	N	352	352	352	352	352	352	
Bilişsel Farkındalık	Pearson Korelasyon	.255	.45	.196	.264	-.082	.208	1
	P	.000	.000	.000	.000	.124	.000	
	N	352	352	352	352	352	352	352

Tablo 15’deki analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu durum

öğretmenlerin öz yönetim düzeylerinin yükseldikçe üst biliş düzeylerinin de yükseldiğini dolayısıyla öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş düzeyleri arasında doğru bir orantı vardır.

Yine tablo 15'den öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş ölçeğinin alt boyutlarından Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı ve Bilişsel Farkındalık alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir görüş farkının olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir.

Bu durum öğretmenlerin öz yönetim düzeylerinin yükseldikçe üst biliş düzeylerine bağlı Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı ve Bilişsel Farkındalık alt boyutlarının da yükseldiğini dolayısıyla öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş düzeylerine bağlı Kontrol Edilemezlik Tehlike, Bilişsel Güven, Düşüncelerini Kontrol İhtiyacı ve Bilişsel Farkındalık alt boyutları arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir.

Ancak öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile Üst Biliş Ölçeğinin Olumlu İnanç alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı ( $p > .05$ ) belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst biliş ölçeğinin alt boyutu olan Olumlu İnanç arasında herhangi bir ilişki yoktur.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Katılımcıların çoğunluğunu kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların yarıya yakını 21-25 yaş, aralığındadır. Çalışma da en fazla sınıf öğretmeni branşından öğretmenler bulunmuştur. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu 1-5 yıl arası meslekte çalışma yılına sahiptir. Dolayısıyla genç ve henüz yeni tecrübe kazanmaya başlamış bir kitle ile çalışılmıştır.

Çalışmada grubun genel öz yönetim seviyesinin çok iyi seviyede, genel üst biliş becerileri seviyesinin ise çok iyi olmasa da iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ilgili diğer bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Akyol, 2016; Kılınç ve Uygun, 2015; Sırmacı ve Taş, 2016; Uçar ve Yazıcı- Bozkaya, 2016). Öğretmen yeterlik algısı ile gözlenebilir öğretmen davranışı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan çalışmada (Gibson ve Dembo, 1984) öğretmenlerin sınıf içinde harcanan zaman, başarısızlık durumlarında ısrar etme, eleştiriyi kullanma ve küçük grup öğretime yönelik davranışlarında ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan güçlü yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğretmen ve öğrenci etkileşiminde daha başarılıdırlar. Öğretmen yeterlik algısı, başarı gibi öğrenci ürünleriyle, öğretmenin sınıftaki davranışları ile ilişkilidir. Yeterlik algısı, öğretmenlerin öğretime yönelik araştırma çabalarını, amaç koyma ve istek düzeylerini etkiler.

Güçlü yeterlik algısına sahip öğretmenler, daha yüksek düzeyde planlama ve örgütlenme eğilimi sergilerler (Tschannen – Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu durumdan hareketle, öğrencilerden öğretmen olduklarında, yeterlik algısı düşük öğretmenlere kıyasla daha başarılı öğrenme öğretme ortamı planlama, öğrencileriyle daha etkili ilişkiler kurma, zor durumlarla başa çıkma konusunda daha ısrarcı davranma davranışları beklenebilir.

Öğretmenler öz yönetim görüşleri kapsamında en çok “Doğru şeyler yaptığımda yaşadığım duygunun keyfini çıkarırım” maddesi ve “Ulaştığım hedefler benim için çok fazla anlam ifade etmez” ifadelerine olumlu katılım göstermişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirirken en çok vicdanlarının sesini dinleyerek çalıştıkları inancıyla hareket ettikleri ve fazlasıyla çalışma azmine sahip oldukları şeklinde değerlendirilmiştir.

Erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri anlamlı şekilde erkekler öğretmenlerin kinden daha yüksektir. Bu sonuç Tuncer ve Kaysi (2013) çalışmalarında buldukları bulgular ile benzerlik göstermektedir. Farklı yaş seviyesindeki ve farklı mesleki yıla sahip öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenler üst biliş görüşleri kapsamında en çok “Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.” maddesi ve “Düşüncelerimi izlerim.” ifadelerine olumlu katılım göstermişlerdir. Buradan da öğretmenlerin bilişsel seviyeleri konusunda kendilerini tanıdıkları ve mantıklı hareket ettikleri şeklinde bir değerlendirme yapılmıştır.

Erkek öğretmenleri ve kadın öğretmenlerin genel üst biliş düzeyleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde düşüncelerini kontrol ihtiyacı alt boyutu için anlamlı bir fark görülmüştür. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin patolojik üst biliş faaliyetleri içerisinde olan düşünceleri kontrol ihtiyacının erkeklerden daha fazla olduğu değerlendirilmiştir. Bulunan sonuç Gülveren (2007)'in yaptığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Benzer bir başka sonuç Polat ve Tümkaya (2010) tarafından saptanmış ve kız öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Cenkseven ve Vural (2006) da yaptıkları çalışmalarda da kızların erkeklere oranla daha pozitif problem çözme becerilerine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Kızılkaya ve Aşkar (2009), Saban ve Saban'ın (2008) çalışmalarında da bu elde edilen bu bulgulara benzer olarak bulgular bulunduğu örnek olarak gösterilebilir. Bu sonuçlarda farklı olarak Durdukoca (2008)

çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyete göre üstbilis düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Farklı yaş seviyesindeki, farklı branşlardaki ve farklı mesleki yıla sahip öğretmenlerin, genel üst bilis düzeyleri ve üst bilis alt boyut düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst bilis düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri yükseldikçe üst bilis düzeylerinin de yükselmekte olduğu değerlendirilmiştir. Aynı şekilde öz yönetim düzeyleri yükseldikçe üst bilis düzeyleri de yükselmektedir. Yine öğretmenlerin öz yönetim düzeyleri ile üst bilis düzeyi alt boyutlarından kontrol edilemezlik tehlike, Bilis sel güven, Düşüncelerini kontrol ihtiyacı ve Bilis sel farkındalık boyutları arasında da anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Ancak öz yönetim düzeyleri ile olumlu inanç alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar Babacan (2012) yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ile benzerlik göstermektedir.

## 5.2. Öneriler

Literatür incelemelerine göre, öğretmen öz – yeterlik algısı ve üstbilis stratejilerinin performansı etkileme açısından iki önemli değişken olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu iki değişken ve bu değişkenlerin başka değişkenlerle ilişkine yönelik yapılacak her araştırmanın alan yazına önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Öz yeterlik algısının performans üzerindeki etkisi (Bandura, 1993) bilinmektedir. Öz yeterlik algısını oluşturan kaynaklara bakıldığında (Bandura, 1977-1986) doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumların önemli olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının öğretim öğrenme sürecini oluşturma ile ilgili kendi yeterliklerine yönelik algılarını geliştirme konusunda, fakülte öğretim elemanlarının dikkati, önemli hale gelmektedir. Ayrıca üstbilis stratejilerinin öğretimi ile başarının artırdığına yönelik araştırma bulguları

temele alındığında ve öz yeterlik ile arasındaki ilişkinin varlığı düşünüldüğünde; üstbiliş öğrenme stratejilerinin eğitimi hem öğrenci performansını artırmada hem de öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarını da geliştirmede kullanılabilir.

Yüksek üst biliş farkındalık düzeyine sahip öğretmenler mesleki yaşamlarında karşılaşacakları problemleri daha rahat çözebilmektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin üst biliş ve özyönetim yeterliğiyle ilgili algılarının belirlenmesi, hizmet öncesinde buna uygun öğretimin verilmesi önemlidir. Üst bilişsel beceriler öğretimle geliştirilebilir. Hizmet öncesi eğitiminde üst bilişsel stratejileri öğrenen öğretmen adayları, kendi sınıflarında da bu öğrenme stratejilerini başarıyla uygulayacaktır. Bu gibi strateji ve yöntemlerin öğretmen eğitimi programlarına eklenmesi öğretmen eğitiminin çağdaşlaşmasını sağlayacaktır. Üst biliş stratejisi bir düşünme ve öğrenme modeli olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen Öğretim İlke ve Yöntemleri ya da Özel Öğretim Yöntemleri dersi içinde yer almalıdır.

Bu çalışmada tespit edilen sonuca göre üst biliş stratejileri öğretmenlerin öz yönetim algılarını artırmaktadır. Üst biliş algısı yükselen öğretmenin öz yönetim algısı da artmaktadır. Öz yönetim algısı, kişinin başarısını belirleyen önemli etmenlerden birisidir. Öğretmen adaylarının öz yönetim algısının yüksek olması, mezun olan öğretmen niteliğini, bu öğretmenlerin verecekleri eğitimin kalitesini etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişmesi ve mesleki hayatlarından daha fazla doyum sağlaması için, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarının üst bilişsel bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik olarak düzenlenmelidir. Ayrıca üstbiliş becerisinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını ortaya koyan araştırma sonuçları dikkate alındığında, üst biliş eğitimini sadece öğretmen eğitimiyle sınırlandırmamak, daha nitelikli üniversite mezunları yetiştirmek adına diğer fakülte ve yüksekokul öğrencilerine; hatta lise ve ilköğretim düzeyinde öğretmek önemlidir. Bu nedenle üniversite ve diğer öğretim basamaklarındaki öğretim programlarına üst bilisin eklenmesi gerekir.

Yapılan bazı araştırma sonuçlarında, günlük tutmanın öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ve mesleki yeterlik algılarını olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Bu

nedenle öğretmen eğitimi programlarında özellikle öğretmenlik meslek derslerinde, öğrencilerin, düşünceleri ve öğrenme süreçleri üzerinde düşünmelerini sağlamak amacıyla günlük tutma teşvik edilebilir. Üst biliş stratejileri öğretilirken kendini kontrol etme becerisine de yer verilmelidir. Bu şekilde öz yönetim seviyesi de yükselecektir. Öz yönetim seviyesinin yükselmesi, öğrencilerin, öğrendikleriyle günlük yaşantıları ya da eski öğrenmeleri arasında bağ kurmasını, öğrendiklerini yeni öğrenmelerinde ve karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenler bilişsel olduğu kadar üst bilişsel davranışları da sergilemekte öğrenciler için bir modeldir. Bu nedenle sınıf ortamında üst bilişsel becerilerin gelişmesini bekleyen bir öğretmen, öncelikle bu becerilere kendisi sahip olmalıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmen yetiştiren kurumlarda görev yapan öğretim üyelerine önemli görevler düşmektedir. Bu öğretim üyelerinin üst bilişin ve üst bilişsel stratejilerin öneminin farkında olması için kurslar ya da seminerler düzenlenmelidir.

Bu çalışmanın yapıldığı süre boyunca yapılan literatür taramasında Türkiye’de öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öz yönetim ve üstbiliş beceri düzeylerini arttıracak eğitimler, dersler verildiğini anlatan çalışmaya çok nadir rastlanmıştır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde üst biliş stratejilerinin ve öz yönetim becerilerinin kullanımı ile ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalarda üst biliş stratejilerinin ve öz yönetim becerilerinin başarı, motivasyon, mesleki beceri, kaygı gibi çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir. Ayrıca üst biliş stratejilerinin fen ve teknoloji öğretiminde, Türkçe ve sözlü anlatım öğretimlerinde, öğretmenlerin okuduklarını anlama becerileri üzerindeki etkisini ya da Matematik dersinde ki problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlere verilecek eğitimlerde karşılıklı öğretim, yüksek sesle düşünme, yansıtıcı düşünme, model olma, PQ4R, şematik düzenleyiciler gibi farklı üst bilişsel stratejiler kullanılıp bunların etkililiği tespit edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme, *Eğitim Dünyası Yayınları*, İzmir.
- Adagideli, F. H. (2013). *Küçük Çocukların Matematik Etkinliklerindeki Üstbiliş ve Özdüzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Akdağ, M. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi, *3 International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar Dersinde Üstbiliş Öğretim Stratejilerinin Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aktürk, A. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve Bilgisayar Öğretimi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Akyol, B. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları, Öğrenme Yönelimli Motivasyonları Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir modelleme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)* ,65, 19-34.
- Akyolcu, R. (2013). *Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ile Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları İle Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz Yeterlik Algıları, Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 55-68.



- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataman ve Çakıroğlu (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Aydemir, M. (2014). *Uzaktan Eğitimde Üstbilişsel Etkinliklerin Öğrencilerin Ders Çalışma Süreçleri ve Üstbilişsel Becerileri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *V. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiriler Kitabı*, 15-17 Eylül, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.
- Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 551-566.
- Baird, J. R., and Mitchell, I. J. (Eds.) (1986). *Improving the quality of teaching and learning: An Australian case study*. The PEEL Project. Melbourne: Monash University.
- Balçıkanlı, C. (2010). *The Effects of Social Networking on Pre-Service English Teachers' Metacognitive Awareness and Teaching Practice*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). Fearful Expectations and Avoidant Actions as Coeffects of Perceived Self-inefficacy. *American Psychology*, 15, 1-17.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Barın, S. (2016). *Örnek Olay Tabanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Üstbilişsel Strateji Kullanım Desteğinin Problem Çözme Süreçlerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algularının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Başbay, M. (2013) Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş ile İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38, 169.
- Başol, O., Bilge E., Kuzgun Ş. (2012). Öğrencilerin Kariyer Değerlerini Etkileyen Unsurların Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2, 57-68.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Binali, R. (2015). *Lise Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İnternet Bağımlılığı ve Akademik Başarı Durumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Digest.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* (p.77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- 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). Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert and R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. and Campione, J. C. (1983). Learning, Remembering and Understanding. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 77-166). New York: John Wiley.
- Brown, K. G., Mullins, M., Weissbein, D., Toney, R. and Kozlowski, S. W. J.(1997). Mastery Goals and Strategic Reflection: Preliminary Evidence for Learning Interference. In S. W. J. Kozlowski (Chair). *Metacognition and Training*. Symposium Presented at the 12th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, MO.
- Buerger, J. R. (1997). A Study of the Effect of Exploratory Writing Activities on Student Success in Mathematical Problem Solving. The Degree of Philosophy, Columbia University.
- Bulut, D. ve İşman, Ç. (2004). Muğla İli Sağlık Yöneticilerinde Kişisel Değer Analizi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 7(3), 277-293.
- Busari, A. (2011). The Relationship Between Self-Efficacy, Motivation and Critical Thinking Disposition to Achievement of Sandwich Degree Students. *International Journal of Asian Social Science*, 1(1), 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: more than meets the eye. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 9-46. Oklahoma: Oklahoma Research Center.

- Cenkseven, F. ve Vural R., A. (2006). Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 45-53.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yönteminin Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Chou, P. N. (2012). The Relationship Between Engineering Students' Self-Directed Learning Abilities and Online Learning Performances: A Pilot Study. *Contemporary Issues In Education Research*, 5(1), 33-38.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 11, 57-62.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-11.
- Deniz, T. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üst biliş Becerileri, Matematik Özyeterlikleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.

- Doğan, E. (2009). *Meslek Liselerinde alışan öğretmenlerin stbiliş Becerileri İle Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir ğretim Modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 48-54.
- Doğru, A. (2016). *Diyabetik Hastalarda Motivasyonel Görüşme Tekniğinin z Yönetim Algısı ve Metabolik Değişkenlere Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve ıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değerkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.
- Ege Üniversitesi Bilgi Paketi / Ders Kataloğu, (2013). <http://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=trTR&Mod=1&Menu=0>. Erişim Tarihi: 19.11.2017.
- Durdukoca, ř., F, (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Mesleklerine İlişkin zyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi, an Analysis of Metacognitive Awareness Levels and Self-efficacy Beliefs of Teachers Candidates. *3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 26- 28 April, 2012 Antalya-Turkey.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik ğretiminde stbilişsel Stratejilerle Desteklenen İşbirlikli ğrenme Yönteminin 6. Sınıf ğrencilerinin Akademik Başarıları, stbilişsel Becerileri ve Matematik Tutumuna Etkisinin İncelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğu, Y. (2006). Yaratıcılık ile ğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça Eğitim*. Hayat Yayıncılık: İstanbul.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Fizan, S. A. (2011). *Karma Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri Dersinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmelerine Etkisi ve Çevrimiçi Tartışmaların İçerik Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed.). *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive Development. In J. M. Scadura and C. J. Brainerd (Eds.). *Structural Process Theories of Complex Human Behavior* (pp. 213-245). The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Frankel, J. R. and Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (4. Baskı), New York: McGraw Hill.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlerin Öz liderlik Rollerini ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-116.
- Güler, A. (2008). *Gelecek Zaman Yönelimi, Uyumsal Öz-Yönetim Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Benlik Ve Yaşa Bağlı Farklılıklar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda Kadın-Erkek Farklılıkları*. Aile Akademisi Derneği, Bursa.

- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hacker, D. J. (1998). Metacognition: definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.). *Metacognition in educational theory and practice*, 1-24. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irak, M. (2012). Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.
- İslamoğlu, A. H. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Iwasiw, C. (1987). The Role Of The Teacher in Self Directed Learning, *Nurse Education Today*, 7, (5), 222- 227.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children,s metacognition about reading: issues indefinition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- Kahraman, N. ve Sungur, S. (2011). Öğrencilerin Güdusel İnançlarının Üst-Biliş Strateji Kullanımına Katkısı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 3-10.
- Kapa, E. (2001). A Metacognitive Support During The Process of Problem Solving in a Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Genel Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarıları Açısından Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Karataş, K. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kaya, Z. (2016). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutum, Öz-yeterlik Algısı Ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Current Research in Education*, 2(1), 1-16.
- Kayıhan, Ş. (2017). *Öz Yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Kıngır, S. ve Aydemir, N. (2012). 11. Sınıf Öğrencilerinin Kimyaya Yönelik Tutumları, Üstbilişleri ve Kimya Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 32(3), 823-842.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P.(2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154).
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenenlerin Öz-Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler ve Araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 39-55.
- Koutselini, M. (1995). Metacognition: conceptual instruction. *Nea Pedeia* 74, 48-56.
- Kuvan, H. (2007). *Türk Girişimcilerinin Yaşam ve Çalışma Değerleri: Malatyalı Girişimciler Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.



- Long, H. B. (2000). Understanding Self-Direction In Learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Practice and Theory In Self-Directed Learning*, 11-24, Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- Lescault, J. M. (2002). *Problem Solving Strategies of Eighth Grade Accelerated Mathemematics Students*. Doctor of Philosophy, Department of Mathematics, Illinois State University.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbiliş Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 76-89.
- Mezo, P. G. (2009). The Self-Control And Self-Management Scale (SCMS): Development Of An Adaptive Self-Regulatory Coping Skills Instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment Volume* 31(2), 83-93.
- Miller, S. P., and Hudson, P. J. (2007). Using evidence-based practices to build mathematics competence related to conceptual, procedural, and declarative knowledge. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 47-57.
- Murane, R. J.,and Levy, F. (1996). *Teaching The New Basic Skills*. New York: Free Press.
- Nazik, F., Sönmez, M. ve Güneş, G. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 145-150.
- Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). Teknoloji Destekli Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 3,3-23.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Birinci Sempozyumu*, 29-31 Mayıs, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye Giriş*. 14. Baskı, Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve İnternet Tabanlı Üstbilişsel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Konusundaki Başarılarına, Tutumlarına ve Üstbilişsel Düşünme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Paris, S. G. and Winograd, P. (1990). Promoting Metacognition and Motivation Of Exceptional Children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Pazarcık, Y. (2010). *Eğitimin Bireysel Değerler ve Yöneticilerin İş Görme Anlayışına Etkisi: Türkiye'de Yabancı Dilde Eğitim Veren Orta Eğitim Kurumları Mezunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, R., H. ve Tümkaya, S. (2010). An Investigation of The Students of Primary School Problem Solving Abilities Depending on need for Cognition. *Elementary Education Online*, 9(1), 346-360.

- Prawat, R. S. (1989). Promoting Access To Knowledge, Strategy, And Disposition İn Students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.
- Presseisen, B.Z. (1984). Thinking Skills: Meanings, Models and Materials. Research for Better Schools, INC. Philadelphia.
- Posner, F.G. (1989). *A Study Of Self-Directed Learning, Perceived Competence and Personal Orientation Among Students In An Open Alternative High School*. Doctor Of Philosophy, The University Of Denver, 41-47.
- Radnitzer, K. D. (2010). *Emotional Intelligence and Self- directed Learning Readiness Among College Students Participating In Leadership Development Program*. Doctor Of Philosophy In Human Resource Development, University Of Illinois At Urbana- Champaign, 19-20.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. NewYork: The Free Press.
- Rozencwajg, P. (2003). Metacognitive Factors In Scientific Problem-Solving Strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 281-294.
- Saban, A. İ. ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Education Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik Başarı ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Sırakaya, A. D. (2015). *Tersyüz Sınıf Modelinin Akademik Başarı, Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu ve Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sırmacı, N., ve Taş, F. (2016). Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Üstbilis Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 551-563.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Sünbül, A. M. ve Özcan, A. (2015). Öz Yönetimli Öğrenmeye Dayalı İngilizce Öğretiminin Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisi. VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 8-10 Mayıs, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Swanson, H L.(1992). The Relationship Between and Problem Solving in Gifted Children. *Roeper Review*, 15(1), 43-49.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, N. (2001). Musiki Muallim'den Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 135-142.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına Katkıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyalleri İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Taylor, B. (1995). Self-Directed Learning: Revisiting An Idea Most Appropriate For Middle School Students. (*ERIC Document No. ED395287*).
- Tezer, A., Ekşi, F., Doğan, A. ve Ekşi, H. (2011). Bireysel Değerler Envanteri'nin Dilsel Eşdeğerlik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 15-185.

- Thompson, I. ve Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension?. *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Tobias, S., and Everson, H. T. (2002). Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring.
- Tok, H., Özğan, H. ve Döş, B. (2010). Assessing Metacognitive Awareness and Learning Strategies As Positive Predictors For Success in A Distance Learning Class. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 123-134.
- Tortop, H. S. ve Eker, C. (2014). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlilikleri İle Fen Öğretimi Öz-düzenlemeli Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 168-184.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tunca, N. ve Şahin, Alkın, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 4(1), 47-56.
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54.
- Tunçer- Kızılaslan, B., Kıncal, R. ve Şahin, Ç. (2015). Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler. *International Journal of Social Science*, 31, 249-263.
- Tuncer, T. (2011). *Matematik Dersi Yedinci Sınıf Permütasyon ve Olasılık Konusunda Uygulanan Üstbiliş Stratejilerinin, Öğrencilerin Başarılarına, Üstbiliş Becerilerine, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tuyan, S. ve Beceren, E. (2005). Duyusal Zeka ve Empati. *Personal Excellence Dergisi*, Rota Yayınları, 1-2.
- Uçaner, B. (2011). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin "Türk Müzik Tarihi" Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçar, H. ve Yazıcı Bozkaya, M. (2016). Pre-service Efl Teachers' Self-efficacy Beliefs, Goal Orientations, and Participations in an Online Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, (TOJDE) 17(2), 15-29.

Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Sökmen, Y. ve Yasul, A. F. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Denetim Beceri Düzeyleri ile Üst Biliş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 15, 134-148.

Ulusoy, A. B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

Volet, S. E. (1991). Modelling and Coaching of Relevant Metacognitive Strategies for Enhancing University Students' Learning. *Learning and Instruction*, 1(4), 319-336.

Yağlı, Ü. (2014). İngilizce Dersinde Öğrenmede Kullanılan Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonun Başarı ile İlişkisi. *Journal of Educational Sciences*, 1, 108-116.

Yaka, A. (2011). *Bağlanma, Erken Döneme Yönelik Şemalar, Öz-yönetim ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yang, S. H., Eun-Ho H., Lee, O. C., Sim, I. O., Park, Y. M., Nam, H. A., Kim, J. S. (2012). Academic Achievement, Self-directed Learning, and Critical Thinking Disposition According to Learning Styles of Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, 19(3), 334-342.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Yeni, K. (2014). *Epilepsi Öz-Yönetim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve Fen Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yılmaz, A. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Karşı Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yokuş, T. (2010). Üstbilişin Gitar Performans Başarısına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 161-175.
- Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-85.
- Yürük, N. (2005). An analysis Of The Nature Of Students' Metaconceptual Processes and The Effectiveness Of Metaconceptual Teaching Practices On Student' Conceptual Understanding Of Force and Motion. Ohio State University. (unpublished dissertation of ph. D. ).
- Yürük, N., Selvi, M., ve Yakısan, M. (2011). Üst kavramsal öğretim etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının tohumlu bitkilerle ilgili kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 447-464.
- Zimmerman, B. J. (1989). *Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1-25). New York, NY: Springer-Verlag.

## **Ek 1. Öz Kontrol ve Öz Yönetim Ölçeği**

### **ÖZ KONTROL VE ÖZ YÖNETİM ÖLÇEĞİ**

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. 0= Benim için hiç doğru değil, 1= Benim için çoğunlukla doğru değil, 2= Benim için biraz doğru değil 3= Benim için biraz doğru, 4= Benim için çoğunlukla doğru, 5= Benim için tamamen doğru							
1	Bir iş üzerinde çalışırken tüm dikkatimi o işe veririm.	0	1	2	3	4	5
2	Yapmam gereken işleri/görevleri sevmesem bile onlara odaklanırım	0	1	2	3	4	5
3	Bir hedefe ulaşmaya çalışırken ne yaptığımı oldukça farkındayım.	0	1	2	3	4	5
4	Bir hedefe ulaşmaya çalışırken, ilerleme durumumu düzenli olarak takip ederim	0	1	2	3	4	5
5	Zor bir şey üzerinde çalışırken düşüncelerimle yakından ilgilenirim.	0	1	2	3	4	5
6	Bir hedefe ulaşmaya çalışırken davranışlarımı izleyebileceğimi bilirim.	0	1	2	3	4	5
7	Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, genellikle onlara ulaşmayı başaramam	0	1	2	3	4	5
8	Hayatımda karşılaştığım çoğu problem için uygun planlar yapamam.	0	1	2	3	4	5
9	Ulaştığım hedefler benim için çok fazla anlam ifade etmez	0	1	2	3	4	5
10	Plan yapmanın bir faydası olmadığını öğrendim.	0	1	2	3	4	5
11	Kendim için belirlediğim standartlar net değildir ve bu da görevi nasıl yaptığımı değerlendirmemi zorlaştırır	0	1	2	3	4	5
12	Bazı ilerlemeler gösterdiğimde kendimi kutlarım	0	1	2	3	4	5
13	Zor işlere, sonrasında kendim için eğlenceli bir şey yapmayı planlayarak başlarım.	0	1	2	3	4	5
14	Başkaları beni övmese bile kendimi sessizce överim.	0	1	2	3	4	5
15	Doğru şeyler yaptığımda yaşadığım duygunun keyfini çıkarırım.	0	1	2	3	4	5
16	Bazı ilerlemeler kaydettiğimde kendimi ödüllendiririm.	0	1	2	3	4	5



## Ek 2. Üstbilis Ölçeği- 30

### ÜSTBİLİŞ ÖLÇEĞİ-30 (ÜBÖ-30)

Bu anket kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarını incelemektedir. Aşağıda bireyler tarafından ifade edilmiş bazı inanç maddeleri listelenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak her birine ne kadar katıldığınızı uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3: kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum). Lütfen tüm maddeleri cevaplandırınız. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Düşüncelerimi izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelerim beni delirtebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşündüğümün heran farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Zayıf bir belleğim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Endişelenmek problemleri çözmeye bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Belleğime güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)

## Ek 3.Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.  
SURUÇ KAYMAKAMLIĞI  
Atatürk İlkokulu Müdürlüğü

SAYI:17899612.903-273  
KONU:Anket Uygulaması Hk.

03/11/2017

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
SURUÇ

Okulumuz Sözleşmeli sınıf öğretmeni Nimet BALTA(T.C.:45529201828) Yüksek Lisans Eğitiminde kullanmak üzere Suruç'ta görev yapan öğretmenlere anket uygulaması yapması hususunda okulumuza vermiş olduğu dilekçe yazımız ekinde bulunmaktadır. Bu hususta Gereğini bilgilerinize arz ederim.

  
Dündar OK  
Okul Müdürü

Eki:Dilekçe (1 Sayfa)

*Parafımızca uygun görülmüştür.*

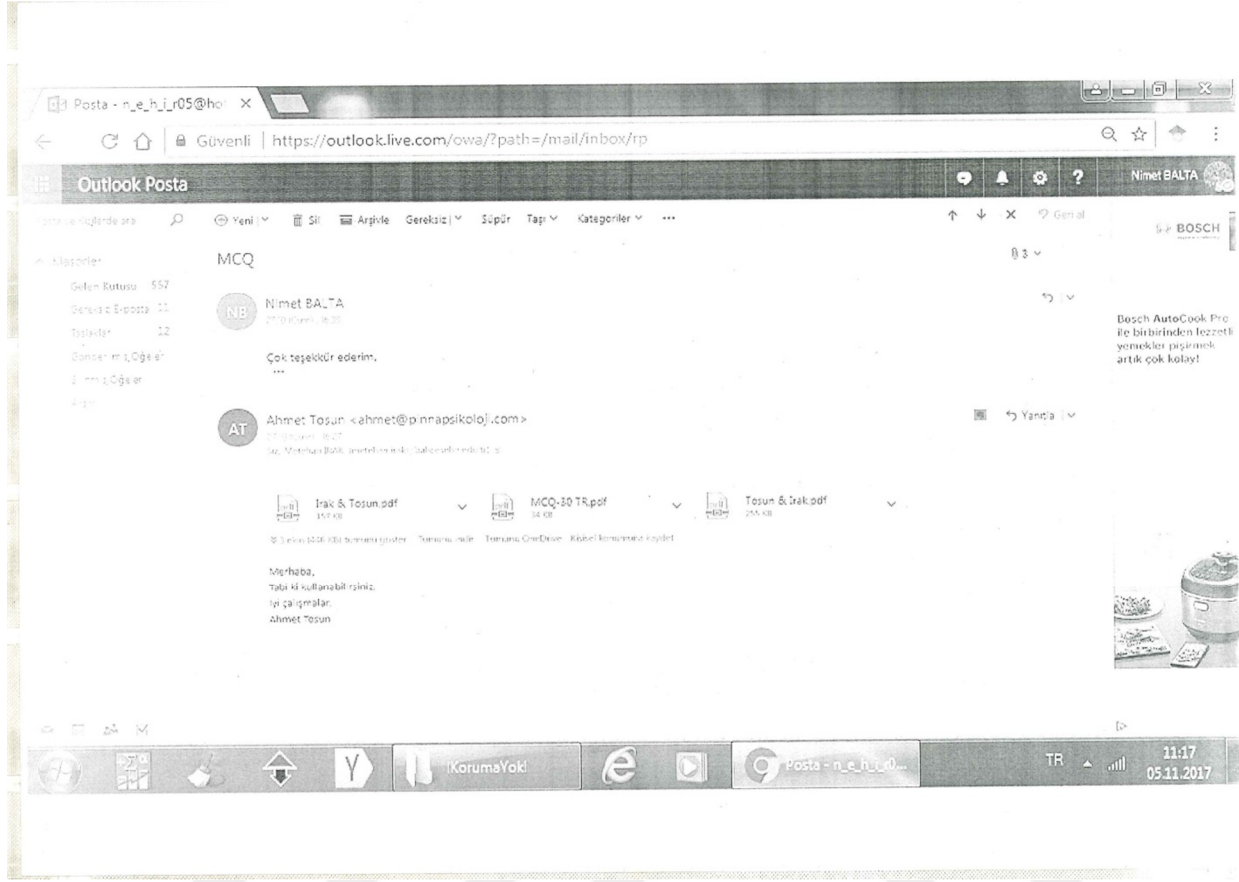
  
Cihan BİRCAN  
İlçe Milli Eğitim  
Müdürü



SURUÇ İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
ATATÜRK İLKOKULU  
Yıldırım Mah.İstiklal Cad.  
M.Akif Sok.No:1  
Tel :0 414 611 40 40  
Faks :0 .....  
<http://surucataaturkilkokulu.meb.k12.tr>  
e-posta: surucataaturk.63@gmail.com



## Ek 4. Ölcek Kullanma İzin Belgesi



## Ek 5. Ölçek Kullanma İzin Belgesi

15.08.2017 Zimbra: Arama sonuçları

Ara sézaidemir@mku.edu.tr

Posta Kişiler Takvim Görevler Tercihler Ara

Şunun için 3 sonuç bulundu: aakin

Yeni Mesaj Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Arşivle Sil İstenmeyen Posta

**Temel Filtreler**

- eki var
- işaretlendi
- okunmamış

**Gelişmiş Filtreler**

- Alındığı kişi ...
- Gönderildiği kişi ...
- Gönderildiği tarih ...
- Ekler ...
- Boyut ...
- Durum ...
- Klasör ...

**Koşullar**

Seçilen balondan önce veya en sona eklemek için tıklayın. Not: Bitişik terimlerin arasında VE iması edilir.

AND OR NOT ( )

Tarih: 2.2015

**Re: Ölçek talep**

Kimden: aakin

Kime: sézaidemir@mku.edu.tr

63. ÖZ KONTROL ...YÖNETİM ÖLÇEĞİ.doc (54,5 KB) [İndir](#) | [Kaldır](#)

5.2015

Hocam ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

5.2015

dr. ahmet akın

6 May 2015 14:24 tarihinde <sezaidemir@mku.edu.tr> yazdı:  
Sayın Hocam; Mustafa Kemal Üniversitesi Fakültesi Eğitim Bilimleri bölüm olurum. İyi çalışmalar. Sezai DEMİR 05536105555

<https://posta.mku.edu.tr/#2> 1/1

**Ek 6. Atatürk İlkokulu Müdürlüğü İzin Belgesi**

03.11.2017

ATATÜRK İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Yüksek lisans eğitiminin dolayısıyla çalışmasını sürdürdüğüm  
tezim için Suruç'ta görev yapmakta olan öğretmenlere  
blak uygulamak istiyorum. Gerekli iznin sağlanması için  
gerekini bilgilerinize arz ederim.

Nimet BALTA



Kayıt No: 78

Kayıt Tarihi: 03/11/2017

