



T.C.

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRENCİLERİN BİLİŞ ÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE
TEOG BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (9.SINIFLAR)**

Ahmet ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ 2017



T.C.

**TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRENCİLERİN BİLİŞ ÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE
TEOG BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (9.SINIFLAR)**

Ahmet ÖZTÜRK

DANIŞMAN


Prof.Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ 2017

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Ahmet ÖZTÜRK tarafından hazırlanan "Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalık Düzeyleri İle TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)" başlıklı bu çalışma 25/07/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı
Yrd. Doç. Dr. Ercüment YERLİKAYA
(Çukurova Üniversitesi)



Jüri Üyesi
(Danışman)
Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Münir Yalçın ORTAKALE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK

ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

25.07.2017

Ahmet ÖZTÜRK

**ÖĞRENCİLERİN BİLİŞ ÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ İLE TEOG
BAŞARI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(9.SINIFLAR)

(Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet ÖZTÜRK

**TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

2017

ÖZET

Bu çalışmada, 9.sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı başarı düzeylerini temsil eden TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'nin alt testlerinden ve ölçeğin tamamından aldıkları puanlar (BFEP) arasındaki ilişki düzeyleri ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırma, 2015 – 2016 öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan iki özel liseye yeni kayıt yaptıran 104 9.sınıf öğrencisinin 2015 yılına ait TEOGYP'leri ile yine bu öğrencilere yapılan Biliş ötesi Farkındalık Envanteri (BFE) uygulamasından elde edilen puanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. BFE'nin iç tutarlılık değeri 9.sınıf öğrencileri için yeniden hesaplanmış sonuç .95 bulunmuştur. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile BFE'in alt bileşenlerinden açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme puanları arasında orta derecede pozitif yönlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Envanterinden aldıkları genel puan ile TEOGYP'leri arasında ise .46'lık orta derecede pozitif bir korelasyonun olduğu, öğrencilerin TEOGYP'leri ile BFEP'leri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre de öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin TEOGYP'lerine anlamlı bir katkısının olduğu, öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin TEOGYP'deki varyansın %21'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biliş ötesi, BFE, biliş ötesi farkındalık.

**ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE
AWARENESS LEVELS AND TEOG ACHIEVEMENT LEVELS OF STUDENTS
(9TH LEVEL STUDENTS)**

(M. Sc. Thesis)

Ahmet ÖZTÜRK

**TOROS UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCE INSTITUTE
2017**

ABSTRACT

In this study, the relationship levels between TEOG test scores (TEOGYP) and Metacognitive Awareness Inventory (MAI) scores (for subtests and all the inventory differently) of 9th grade students were examined. The study was conducted with 104 9th grade students who studied on two different private high schools in Kayseri. TEOG test scores (TEOGYBP) applied in 2015 and Metacognitive Awareness Inventory scores of those students were studied. Internal consistency of Metacognitive Awareness Inventory was counted again for 9th grade students and valued as .95. There is a moderate level of positive relationship between TEOG test scores of students and MAI subtest scores of declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, evaluation, debugging strategies and information management strategies. The moderate positive relationship valued as .46 among students' general scores of MAI and TEOG test scores was found so there is a significant relationship between TEOG test scores (TEOGYP) and Metacognitive Awareness Inventory (MAI) scores. According to simple linear regression analysis, student metacognitive awareness has a statistically significant contribution to TEOG test scores. Metacognitive awareness levels of students explain 21% variance of TEOG test scores.

Key words: Metacognitive, MAI, metacognitive awareness.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ile biliş ötesini oluşturan bilişin bilgisi ve bilişin dñzenlenmesi ana boyutları altında yer alan sekiz alt boyuttan elde edilen Biliş ötesi Farkındalık Envanteri Puanları (BFEP) arasındaki ilişki dñzeyleri ayrı ayrı incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde ve bu çalışmamda beni destekleyen saygıdeğer hocam Prof. Kamuran ELBEYOĞLU'na, farklı çalışmalar konusunda bizi yöreklendiren Yrd. Doç. Dr.ERCÜMENT YERLİKAYA'ya ve eğitimimde emeği geçen diğer hocalarıma, araştırma sürecinde BFE uygulaması konusunda bana yardımcı olan ve öğrencilerin TEOGYP 2015 verilerini benimle paylaşan Kayseri Özel Hisarcıklıoğlu Fen ve Anadolu Lisesi Müdürü Sayın Osman KÖROĞLU'na, ölçek uygulama sürecinde yardımcı olan Rehber Öğretmen Soner ÖZER'e, her durumda desteğini esirgemeyen yol arkadaşım Ali Ekrem ÇINAR'a, yüksek lisans eğitimim ve çalışmalarım nedeniyle yine ihmal ettiğim eşim Zehra'ya, oğullarım Furkan ve Fatih'e ve canım kızım Kübra'ya şükranlarımı sunuyorum.

İyi ki varsınız.

Ahmet ÖZTÜRK

İstanbul, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÇİZELGELERİN LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xiv
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	6
Problem Cümlesi	7
Araştırmanın Sayıtları	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	8
Tanımlar	9

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. BİLİŞ ÖTESİ.....	11
1.1. Bilış Ötesinin Tanımı ve Bilış Ötesi Hakkında Yapılan	
Sınıflandırmalar	12
1.1.1. Bilış ötesinin tanımı	12
1.1.2. Bilış ötesi hakkında yapılan sınıflandırmalar	15
1.1.2.1. Flavell'in bilış ötesini sınıflandırması	15

1.1.2.1.1. Biliş ötesi bilgi.....	15
1.1.2.1.1.1. Birey değişkeni.....	16
1.1.2.1.1.2. Görev değişkeni.....	16
1.1.2.1.1.3. Strateji değişkeni.....	17
1.1.2.1.2. Biliş ötesi deneyim.....	18
1.1.2.2. Scraw ve Moshman'ın biliş ötesini Sınıflandırması.....	19
1.1.2.2.1. Biliş bilgisi.....	20
1.1.2.2.1.1. Bildirimsel bilgi.....	21
1.1.2.2.1.2. Yordam bilgisi.....	21
1.1.2.2.1.3. Durumsal bilgi.....	22
1.1.2.2.2. Bilişin düzenlenmesi.....	22
1.1.2.2.2.1. Planlama.....	23
1.1.2.2.2.2. İzleme.....	23
1.1.2.2.2.3. Değerlendirme.....	23
1.1.2.3. Pintrich, Wolters ve Baxter'in biliş ötesini sınıflandırması...	24
1.1.2.3.1. Biliş ötesi bilgi.....	25
1.1.2.3.2. Biliş ötesi yargılar ve izleme.....	25
1.1.2.3.3. Bilişin kontrolü ve düzenlenmesi.....	26
1.1.2.4. Brown'un biliş ötesini sınıflandırması.....	27
1.1.2.4.1. Bilişin bilgisi.....	27
1.1.2.4.1.1. Açıklayıcı (bildirimsel) bilgisi.....	28
1.1.2.4.1.2. Prosedürel (işlemsel) bilgi.....	28
1.1.2.4.1.3. Durumsal bilgi.....	28
1.1.2.4.2. Bilişin düzenlenmesi	229

1.1.2.4.2.1. Planlama.....	29
1.1.2.4.2.2. İzleme.....	29
1.1.2.4.2.3. Değerlendirme.....	30
1.2. Özdüzenleme ve Biliş Ötesi.....	30
1.3. Biliş Ötesinin Gelişimi.....	32
1.4. Biliş Ötesi Becerilerin Öğretimi.....	33
1.5. Biliş Ötesi ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalarda Elde Edilen Sonuçlar...	35

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.YÖNTEM.....	40
2.1. Araştırmanın Modeli, Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	40
2.2. Veri Toplama Aracı : Biliş ötesi Farkındalık Envanteri(BEF)	41
2.3. Verilerin Toplanması.....	42
2.4. Verilerin Analizi.....	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3. BULGULAR.....	46
3.1. Cinsiyete göre TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ve Biliş Ötesi Farkındalık Envanterinden Alınan Puanlar (BFEP) değişmekte midir? ...	46

3.2. TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ile Biliş ötesi Farkındalık	
Envanteri alt ölçeklerinden alınan puanlar ve ölçeğin tamamından	
alınan puanlar arasındaki ilişki nedir?	47
3.2.1. Öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (ABP)	
ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin	
düzeyi nedir?.....	48
3.2.1.1. BFE'nin açıklayıcı bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen	
cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	48
3.2.2. Öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar	
(PBP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki	
ilişkinin düzeyi nedir?.....	49
3.2.2.1. BFE'nin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen	
cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	49
3.2.3. Öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (DBP)	
ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin	
düzeyi nedir?.....	50
3.2.3.1. BFE'nin durumsal bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen	
cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	50
3.2.4. Öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PP) ile	
TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi	
nedir?.....	51
3.2.4.1. BFE'nin planlama alt ölçeğine ait maddelere verilen	
cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	51
3.2.5. Öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (İP) ile TEOG	
Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?.	52

3.2.5.1. BFE'nin izleme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	52
3.2.6. Öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile TEOGYP'ler arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?.....	53
3.2.6.1. BFE'nin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	54
3.2.7. Öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (HAP) ile TEOGYP'leri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?.....	54
3.2.7.1. BFE'nin hata ayıklama alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	55
3.2.8. Öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (BYP) ile TEOGYP'leri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?.....	55
3.2.8.1. BFE'nin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?.....	56
3.2.9. Öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'nin iki temel bileşenine ait (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ana alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?	57
3.2.10. Öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ile biliş ötesi farkındalık ölçeğinin tamamından aldıkları puan (BFEP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?.....	57
3.3. BFEP, TEOGYP'yi ne derecede yordamaktadır?	58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
TARTIŞMA VE YORUMLAR

4. TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	59
4.1. Cinsiyete Göre TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ve Biliş Ötesi	
Farkındalık Envanterinden Alınan Puanlardaki (BFEP) Farklılaşma.....	59
4.2. TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ile Biliş Ötesi Farkındalık	
Envanteri Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlar ve Ölçeğin Tamamından	
Alınan Puanlar Arasındaki İlişki.....	60
4.3. Akademik Başarı ve Biliş Ötesini Oluşturan Bileşenler Arasındaki İlişki...	60
4.3.1. Akademik başarı ve açıklayıcı bilgi.....	61
4.3.2. Akademik başarı ve prosedürel bilgi.....	61
4.3.3. Akademik başarı ve durumsal bilgi.....	62
4.3.4. Akademik başarı ve planlama.....	63
4.3.5. Akademik başarı ve izleme.....	63
4.3.6. Akademik başarı ve değerlendirme.....	64
4.3.7. Akademik başarı ve hata ayıklama.....	65
4.3.8. Akademik başarı ve bilgiyi yönetme.....	65
4.4. BFEP'nin TEOGYP'yi Yordama Gücü.....	66

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	68
Öneriler.....	69

İleride yapılacak çalışmalara ve uygulamalara yönelik öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	71

EKLER

EK-1 BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK EVANTERİ.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	84



ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1.1. Flavell'in (1979) biliş ötesini sınıflandırması.....	15
Çizelge 1.2. Scraw ve Moshman'ın (1995) biliş ötesini sınıflandırması.....	20
Çizelge 1.3. Pintrich, Wolters ve Baxter'in (2000) biliş ötesini sınıflandırması.....	24
Çizelge 2.1. Örneklem grubunun cinsiyete ve okul türüne göre dağılımı.....	40
Çizelge 2.2. Biliş ötesi farkındalık envanterine ait madde numaralarının alt ölçeklere göre dağılımı.....	41
Çizelge 2.3. Cohen, Manion and Morrison'ın (2007) Cronbach Alfa yorumlama kriterleri.....	44
Çizelge 3.1. Cinsiyete göre öğrencilerin TEOGYP'lerinin (TEOG Yerleştirme Puanı) karşılaştırılması.....	46
Çizelge 3.2. TEOG yerleştirme puanı ile biliş ötesi farkındalık envanteri alt ölçeklerinden alınan puanlar ve ölçeğin tamamından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon çizelgesi.....	47
Çizelge 3.3. Örneklem grubundaki öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge	48
Çizelge 3.4. Örneklem grubundaki öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge	49
Çizelge 3.5. Örneklem grubundaki öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge	50
Çizelge 3.6. Örneklem grubundaki öğrencilerin planlama alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge	52
Çizelge 3.7. Örneklem grubundaki öğrencilerin izleme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge	53

(devam) Çizelgelerin Listesi

- Çizelge 3.8.** Örneklem grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge.....54
- Çizelge 3.9.** Örneklem grubundaki öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge55
- Çizelge 3.10.** Örneklem grubundaki öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge56
- Çizelge 3.11.** Örneklem grubundaki öğrencilerin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ana alt ölçeklerine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge57
- Çizelge 3.12.** TEOGYP basit doğrusal regresyon analizi çizelgesi.....58

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklama
ABP	Açıklayıcı Bilgi Puanı
BYP	Bilgiyi Yönetme Puanı
BFEP	Biliş ötesi Farkındalık Puanı
BFE	Bilişöresi Farkındalık Envanteri Puanı
DBP	Durumsal Bilgi Puanı
DP	Değerlendirme Puanı
HAP	Hata Ayıklama Puanı
İP	İzleme Puanı
No	Madde No
OKS	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
PBP	Prosedürel Bilgi Puanı
PP	Planlama Puanı
TEOG Sınavı	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TEOGYP	TEOG 2015 Yerleştirme Puanı

GİRİŞ

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğiyle ilgili olarak araştırmacılar tarafından günümüze kadar pek çok teorik ve kuramsal çerçeve sunulmuştur. Genel olarak bunları davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları olarak sınıflamak mümkündür. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak gerçekleştiğini ve bir öğrenme ürünü olarak davranış değişikliğinin pekiştirme yoluyla oluştuğunu vurgular. Bilişsel kuramlara göre öğrenme daha çok bireyin zihinsel süreçleri ile ilgilidir ve bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesiyle oluşur. Yapılandırmacı öğrenme modeli ise öğrenme konusunda üretilen bilgilerin en son sürümü niteliğindedir. Yapılandırmacılara göre öğrenme bireyin bilgiyi kendi deneyimleri üzerine yapılandırmasıyla gerçekleşir. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar, davranışçı kuram temsilcileri tarafından bireyin çevreden gelen uyarılara verdiği tepkinin incelenmesinden, bilişsel öğrenme kuramcılarının bireyin zihinsel faaliyetlerine odaklanmalarına doğru genişlemiştir. Davranışçılıktan bilişselciliğe ve yapılandırmacılığa doğru olan bu gelişim sürecinde öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği bilgisine de önemli eklemeler olmuş ve öğrenme süreci ile ilgili bilgiler yeniden yapılandırılmıştır.

Verimli öğrenmenin, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılımıyla, bilgiyi kendi deneyimleriyle mutlaka anlamlandırarak ve kendi zihninde yapılandırmasıyla mümkün olabileceği bilgisi günümüzde kabul görmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ve öğrenmenin sorumluluğunu alması ile bilgileri kendi deneyimleriyle inşa etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak okullarımızda ders esnasında pasif bir şekilde sadece sınıfta olan, dersi dinleyip dinlemediğinin, dinlese de anlayıp anlamadığının farkında olmayan veya öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinden ve öğrenme stratejilerinden haberdar dahi olmayan birçok öğrenci olabilir. Bunun yanında neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğini bilmesine rağmen bu bilgilerini aktif bir şekilde kullanamayan birçok öğrenci de olabilir. Bütün bunlar öğrencilerin öğrenme stratejilerine ve biliş ötesi becerilere işe yarar derecede sahip olmamaları ile ilgili olabilir.

Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin öğrenme sırasında sahip oldukları ve kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Weinstein and Mayer, 1986). En genel biçimiyle öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler şeklinde sınıflandırılabilir (Özer, 2002; Güven, 2008). Bu stratejiler öğrencilerin, kolay, anlamlı ve kalıcı öğrenme ürünleri elde etmelerine yardımcı olan bilişsel araçlardır. Ne var ki birçok öğrenci öğrenme stratejisi bilgisine sahip olmasına rağmen hangisini, ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağı konusunda karar verememekte veya sahip olduğu stratejileri geliştirememektedir. Bir öğrencinin hangi stratejiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi ve kullanması, sahip olduğu stratejiyi geliştirme ihtiyacı duyması o öğrencinin sahip olduğu biliş ötesi becerileriyle ilgilidir. Flavell (1976) yeterli önbilgi ve strateji bilgisine sahip olmalarına rağmen öğrencilerin neden karşılaştıkları problemleri çözemedikleri sorusundan yola çıkarak üsthafıza kavramını genişletmiş ve ilk kez biliş ötesi terimini kullanmıştır (Yürük, 2014).

Öğrenme süreci bağlamında biliş ötesi ile ilgili olarak birçok araştırma yapan Brown (1978) biliş ötesini, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme esnasında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve ihtiyaç duyduklarında kendi düşünme süreçlerini düzenlemeleri olarak tanımlamıştır. Literatürde bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan öğrenme stratejileri bilişle ilgilidir. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre biliş, bilgiyi işleme sırasındaki süreçtir, biliş ötesi ise bireyin bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisidir. Biliş ile biliş ötesi arasındaki farkı şöyle açıklanmaktadır: Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken biliş ötesi, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2007).

Amaç öğrencilerin öğrenme başarılarını arttırmak olunca, öğrencilerin öğrenme çevrelerinin zenginleştirilmesi ve düzenlenmesi kadar kendi bilişsel süreçlerinin de yine bizzat öğrencilerin kendileri tarafından düzenlenmesi oldukça önemli hale gelmektedir. Bireyin kendi bilişsel (algılama, anlama, kodlama ve hatırlama) süreçlerini düzenleyebilmesi, biliş ötesi becerileri kullanmasını gerektirmektedir. Bu durum, öğrenen bireyin öğrenme sürecinde stratejik davranması ile ilgili bir durumdur. Genel olarak "strateji" bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için

geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 1996). Eggen ve Kauchak'a (2001) göre başarılı öğrenciler, ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkındadırlar. Biliş ötesi becerileri kullanan bir öğrencinin öğretim süreçlerinden diğerlerine göre daha fazla faydalanacağı ve daha başarılı olacağı aşikardır. Nitekim başarı düzeyi ile biliş ötesi beceriler arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki bir çok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Sperling, Howard, Staley ve DuBois (2004) yaptıkları çalışmanın sonucunda biliş ötesinin bileşenlerinden bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Biliş ötesi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar, biliş ötesi becerilerin kazandırılması yoluyla başarının yükseltilmesine yönelik deneysel araştırmaları da beraberinde getirmiştir (Özsoy, 2008). Bu amaçla yapılan araştırmaların sonunda da biliş ötesi becerileri geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen öğretim programlarının öğrencilerin başarı düzeylerinde olumlu yönde ve anlamlı artışlar sağladığı ortaya çıkmıştır (Özsoy, 2007; Çakıroğlu, 2007).

Biliş ötesi becerileri kullanan bir öğrenci, öğrenme sürecine diğerlerine göre daha aktif bir şekilde katılır ve öğrenmek için belirgin bir çaba içine girer. Bu da onun okul başarısını olumlu yönde etkiler. Öğrenmenin oluşumu sırasında sürece katılan ve çaba sarf eden bir birey aşağıdaki türden soruları cevaplayabilir (Senemoğlu, 2007).

- Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Öğrenme etkinliğim sonunda nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne/neler biliyorum?
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç olacak?
- Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım, öğrenirken nasıl bir yol izlemeliyim?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım takdirde hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?

Biliş ötesinin başarılı öğrenme de kritik bir rol oynamasından dolayı bu soruları kullanmak önemlidir. Biliş ötesi öğrenenler, öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorar: (Akın, Abacı ve Çetin, 2007)

- Öğreneceğim konu ya da çözeümleyeceğim problemle ilgili olarak neyi/neleri biliyorum?
- Bu konuyu öğrenebilmem için tür araç-gerece/kaynaklar gerekiyor?
- Bu konuyu tam olarak öğrenebilmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
- Hangi stratejileri kullanırsam bu konuyu daha kolay ve iyi öğrenirim?
- Okuduklarımı, gördüklerimi veya dinlediklerimi anlıyor muyum?
- Çalışma planım hedefime ulaşmama katkı sağlamazsa, onu yeniden nasıl düzenleyebilirim?
- Konuyu öğrenip öğrenmediğimi nasıl anlarım?

Yukarıda verilen bu soruları, belirli bir öğrenme görevini yerine getirirken kendisine soran bir öğrenci biliş ötesi becerileri kullanıyor demektir. Çünkü bu sorular, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu almasını ve öğrenme sürecine aktif olarak katılımını destekleyen zihinsel süreçler yaşamasına önemli katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme görevlerini yerine getirirken kullanabilecekleri bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel bileşenlerinden oluşan biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaeğitime Geçiş Sınavı Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişki incelenmiştir.

Problem Durumu

Ülkemizde ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde 8. sınıf öğrencilerine Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait 20'şer ve toplamda 120 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan iki aşamalı bir sınav uygulanmaktadır. Bu sınav Ortak Sınav veya TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı olarak adlandırılmaktadır. İlk defa 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya konulan bu sınavlar, biri birinci dönem diğeri ikinci dönemde olmak üzere iki test uygulamasından oluşmaktadır. Öğrencilerin bir

ortaöğretim kurumuna yerleştirilmelerinde, bu sınavlardan alınan puanlar ve okul derslerinden alınan notların etkileşimi ile elde edilen yerleştirme puanı belirleyici olmaktadır. Bir üst öğretim kurumuna geçişte TEOG sınavı sonuçlarından elde edilen puanların etkisi %70, okuldan alınan notların etkisi ise %30'dur. Burada TEOG sınavı sonucu ve okulda alınan notların etkileşimi ile elde edilen puan TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) olarak adlandırılmıştır. TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP), hem okulda uygulanan diğer sınavlardaki başarıdan, hem de birinci ve ikinci dönem uygulanan TEOG sınavlarının sonuçlarıyla elde edildiği için öğrencilerin akademik başarı düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.

Biliş ötesi becerilerin ölçülmesiyle ilgili olarak özellikle yurtdışında pek çok araç geliştirilmiştir. Ülkemizde biliş ötesini ölçmeye yönelik olarak adaptasyon çalışması yapılan bir kaç araçtan biri de Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'dir. Biliş ötesi Farkındalık Envanteri (BFE), Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından da ölçek Türkçe'ye adapte edilmiştir. Öğrencilerin biliş ötesi becerileri kullanma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve Biliş ötesi Farkındalık Envanteri olarak adlandırılan araç, biliş ötesini oluşturan bilişin bilgisi (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi) ve bilişin düzenlenmesi (planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme) bileşenlerini ölçen sekiz alt testten oluşmaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin sahip oldukları ve öğrenme sırasında gerçekleştirdiklerinde öğrenme ürünlerinin kalitesini etkileyen düşünce ve davranışlarıdır (Weinstein and Mayer, 1986). En genel biçimiyle öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır (Güven, 2008). Bu stratejiler öğrencilerin, kolay, anlamlı ve kalıcı öğrenme ürünleri elde etmelerine yardımcı olan bilişsel araçlardır. Ne var ki birçok öğrenci öğrenme stratejisi bilgisine sahip olmasına rağmen hangisini, ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağı konusunda karar verememekte veya sahip olduğu stratejileri geliştirememektedir. Bir öğrencinin hangi stratejiyi ne zaman, nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi ve kullanması, sahip olduğu stratejiyi geliştirme ihtiyacı duyması, o öğrencinin sahip olduğu biliş ötesi becerileriyle ilgilidir. Biliş ötesi beceriler, bir öğrenme görevini yerine getirirken kullanılacak öğrenme stratejisinin seçimi, stratejinin

ne zaman kullanılacağıyla ilgili karar verme, stratejinin işe yarayıp yaramadığının izlenmesi ve gerekli düzeltmelerin zamanında yapılmasına kadar öğrenme sürecine ciddi bir şekilde yön vermektedir. Biliş ötesi beceriler bireysel öğrenme sürecine yön vermektedir. Kısacası öğrenme stratejileri biliş ötesi becerilerle birlikte işe yarar hale gelmektedir. Bu durumda öğrencilerin biliş ötesi becerileri kullanmaması veya bu becerilere sahip olmaması, onların akademik başarıları için önemli bir tehdit olabilir. Bu nedenle öğrenme stratejileri ile birlikte biliş ötesi kavramının ve ilgili becerilerin kazandırılması ile ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 9.sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile TEOGYP'leri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada genel olarak “Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile TEOG Yerleştirme Puanları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırma, biliş ötesini oluşturan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ana boyutları altında yer alan sekiz alt boyutla örneklem grubundaki öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla aşağıda verilen alt problem cümlelerine yanıtlar aranarak gerçekleştirilmiştir.

1. Cinsiyete göre TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) ve biliş ötesi farkındalık envanterinden alınan puanlar (BFEP) değişmekte midir?
2. Öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (ABP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
3. Öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PBP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
4. Öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (DBP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
5. Öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PB) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
6. Öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (İP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

7. Öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (DP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
8. Öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (HAP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
9. Öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (BYP) ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
10. Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık envanteri'nin iki temel bileşenine ait (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile TEOG yerleştirme puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
11. Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık ölçeğinin tamamından aldıkları puan (BFEP) ile TEOG yerleştirme puanları arasındaki (TEOGYP) ilişkinin düzeyi nedir?
12. Biliş ötesi farkındalık envanterinden alınan puanlar (BFEP), TEOG yerleştirme puanlarını ne derecede yordamaktadır?

Biliş ötesi Farkındalık Enveantiri'nin (BFE) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından 607 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir araştırma ile tamamlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması üniversite öğrencileri üzerinde tamamlanan ölçeğin 9.sınıf düzeyindeki öğrenciler için de ayrıca bir iç tutarlılık çalışması yapılması ihtiyacı hissedilmiştir. Bu nedenle çalışmanın asıl amacına sağlıklı bir şekilde ulaşabilmesi için BFE'nin 9.sınıf öğrencileri için iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla, her bir alt boyutun ve ölçeğin tümünün Cronbach-Alfa değerlerine bakılacak, böylece ölçeğin adapte edilmiş 52 maddelik Türkçe formunun bütünü için yeniden iç tutarlılık düzeyi incelenmiş olacaktır.

Problem Cümlesi

Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Araştırmanın Sayıtları

Bu tez çalışmasında aşağıdaki temel sayıtlardan hareket edilecektir.

1. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı Yerleştirme Puanlarının

(TEOGYP) öğrencilerin akademik başarı düzeylerini doğru yansıttığı varsayılmıştır.

2. 9. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin 2015 yılında girdikleri TEOG sınavından sonra okullar açılana kadar ki zamanda biliş ötesi farkındalık düzeylerini arttırıcı herhangi bir çalışma içinde bulunmadıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma 2015-2016 öğretim yılında Kayseri il merkezinde bulunan iki özel lisenin 9.sınıfında öğrenime yeni başlayan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Akademik başarı göstergesi olarak öğrencilerin TEOGYP verileri esas alınmıştır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son yıllarda bilişsel psikolojide oldukça yoğun bir ilgi gören biliş ötesine yönelen bu özel ilginin nedeni, onun hem biliş ve duygu arasında önemli bir ara birim olması, hem de öğrenme başarısı için oldukça önemli olan özdüzenleme sürecinde belirleyici bir kaynak olmasıdır (Lucangeli and Cornoldi, 1997). Biliş ötesi hem duyguların yönetimi hem de özdüzenleme için önemlidir. Biliş ötesinin öğrenme için önemi bir çok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir (Schraw and Moshman, 1995). İnsanların kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini tanıması, anlaması ve kavraması ile ilgili olan (Schraw, 1998) biliş ötesi kavramı literature girdiği zamandan itibaren bir çok bilişsel yeteneğini denetleyip düzenlemesinde katkı sağladığı için kaliteli öğrenmenin önemli bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bruning, Scraw, Norby, 2014). Hartman (1998) biliş ötesinin çok önemli olduğunu, çünkü bilgiyi edinme ve hatırlama gibi bilişsel işlevleri doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Bazı araştırmacılar tarafından bilişin bir parçası olarak görülen biliş ötesi, adeta bilişsel işlevleri (algılama, anlama, kodlama ve hatırlamayı) yöneten-süren bir kaptana benzetilebilir.

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsetmek mümkündür. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri ile ilgili olabilir. Öğrencinin kendi özellikleri bağlamında değerlendirilebilecek olan biliş ötesi becerilerin akademik başarı bakımında oldukça önemli olduğu birçok araştırmacı

tarafından kanıtlanmıştır. Biliş ötesi ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi kantılayan çalışmalar, araştırmacıları biliş ötesi becerilerin sonradan kazandırılması yoluyla akademik başarının yükseltilmesine yönelik deneysel araştırmalara yöneltmiştir (Özsoy, 2008). Yapılan neredeyse her araştırma akademik başarı yönünden biliş ötesinin oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Biliş ötesi ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Genellikle belli bir ders başarısı ile biliş ötesi arasındaki ilişkinin saptanması, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanması gibi çalışmalar yapılmıştır. Ancak özellikle ortaöğretim düzeyinde bu çalışmanın ana ve alt problem cümlelerine yanıtların verildiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında biliş ötesinin akademik başarıyı destekleyen bir değişken niteliğinde olması, biliş ötesinin ölçülmesini, değerlendirilmesini ve biliş ötesi becerilerin öğrencilere kazandırılmasını da önemli hale getirmektedir. Bu nedenle bu çalışma, biliş ötesinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilişkisini ve akademik başarılarına olan katkısını ortaya koyması yönünden önemlidir.

Tanımlar

Araştırma sürecinde sıklıkla kullanılan bazı temel kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Öğrenme: Shuell (1988) öğrenmeyi bireyin bilinçli bir şekilde seçtiği bazı bilişsel stratejileri kullanarak, çevreden elde ettiği bilgileri kendisinde var olan bilgilerle ilişkilendirerek yine kendisinde kalıcı davranışlar meydana getirmesi süreci olarak tanımlamıştır.

TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP): Ülkemizde temel eğitim seviyesinden ortaöğretime geçişte 8.sınıflara uygulanan TEOG sınavlarına ait sonuç puanıdır.

Biliş: Türk Dil Kurumu web sitesi sözlüğünde biliş kavramı, canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>). Weinstein ve Mayer'e (1986) göre biliş, bireyin bilgiyi işleme esnasında gerçekleşen süreçtir.

Biliş ötesi: Biliş ötesi “bireylerin kendi bilişsel işlemleri hakkındaki bilgileri ve kendi bilişsel sistemlerini kontrol etmeleri” olarak da tarif edilmiştir (Brown, 1987, s.66). Biliş ötesi basitçe “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır (Akin ve Abacı, 2011).



BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde biliş ötesi, biliş ötesinin sınıflandırılması, biliş ötesinin gelişimi, özdüzenleme ve biliş ötesi ile özdüzenleme arasındaki ilişki, biliş ötesi becerilerin öğretimi ile ilgili kuramsal açıklamalara ve biliş ötesi ile ilgili yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

1. BİLİŞ ÖTESİ

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğiyle ilgili olarak günümüze kadar pek çok teorik ve kuramsal çerçeve sunulmuştur. Bu kuramlar davranışçı ve bilişsel kuramlar olmak üzere iki ana grupta toplanabilir (Güven, 2004; Selçuk, 2007; Senemoğlu, 2007). Yirminci yüzyılın başlarından itibaren öğrenme ile ilgili araştırmalar, davranışçı kuram temsilcileri tarafından bireyin çevreden gelen uyarılara verdiği tepkinin incelenmesinden, bilişsel öğrenme kuramcılarının bireyin zihinsel faaliyetlerine odaklanmalarına doğru gelişmiştir. Bu gelişim sürecinde öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği bilgisinde de önemli değişiklikler olmuştur. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak ve davranış değiştirmenin pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul eder. Bilişsel kuramlara göre öğrenme daha çok bireyin zihinsel süreçleriyle ve bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesiyle ilgilidir. Bununla beraber öğrenme ile ilgili araştırmalar yoğun bir şekilde devam etmektedir. Öğrenmenin tanımlanmasında en son versiyon olarak yapılandırmacı yaklaşımı örnek olarak gösterebiliriz. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylerin öğrenme süreçlerinde pasif alıcı olmadıklarını aksine bilgiyi aktif bir şekilde zihinlerinde yapılandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Günümüzde öğrenciler kendilerinden öğrenmeleri beklenen oldukça yoğun bir bilgi ve beceri listeleriyle karşı karşıyadırlar ve bu bilgi ve becerileri edinmek için yıllarca öğrenim görmek durumundadırlar. Her öğrenim kademesinde ise kendilerinden beklenen öğrenme ürünlere sahip olup olmadıkları konusunda çeşitli sınavlara tabi tutulmaktadır. Bütün bunlar edinilecek bilgi ve becerileri öğrencilerin kendi zihinlerinde güçlü bir şekilde yapılandırmalarını gerektirmektedir. Durum böyle olunca

bireysel olarak kendi öğrenme faaliyetlerinin etkililiğini artırmaları zorunlu bir hale gelmekte, bilgiyi zihinlerinde yapılandırırken öğrenme sürecinin etkinliğini arttırmaya yönelik kullandıkları zihinsel izleme ve düzenleme süreçleri önemli hale gelmektedir.

Zihinsel izleme ve düzenleme denildiğinde ilk olarak 1970’li yıllarda özellikle John Flavell’in öncülüğünü yaptığı çalışmalarla zihinsel süreçlere vurgu yapılarak gelişen biliş ötesi kavramı akla gelmektedir.

1.1. Biliş Ötesinin Tanımı ve Biliş Ötesi Bileşenlerin Sınıflandırılması

Bu bölümde sırasıyla önce biliş ötesi kavramının tanımı, biliş ötesini oluşturan bileşenler ve biliş ötesi ile ilgili yapılan bazı sınıflandırmalar, biliş ötesinin özdüzenleme ile olan ilişkisi, biliş ötesi becerilerin insanda gelişimi ve son olarak da akademik bağlamında biliş ötesi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

1.1.1. Biliş ötesinin tanımı

Biliş ötesi en kolay şekilde “bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi” olarak tanımlanabilir (Rickey and Stacy, 2000). Flavell (1976) biliş ötesini, bireyin kendi bilişsel yapısı ve bunun içeriği hakkındaki malumatıyla birlikte ve kendi bilişini izlemesi, kontrol etmesi ve denetlemesi olarak tanımlamıştır. Biliş ötesi “bireylerin kendi bilişsel işlemleri hakkındaki bilgileri ve kendi bilişsel sistemlerini kontrol etmeleri” olarak da tarif edilmiştir (Brown, 1987). Bireylerin kendi düşünme süreçleriyle ilgili bilgilerini kapsayan biliş ötesi, kaliteli bir öğrenme için oldukça önemli görülmektedir (Bruning, Scraw, Norby, 2014). Brown biliş ötesi kavramını, öğrencilerin öğrenirken veya bir problem çözerken neyi, niçin ve nasıl yaptıklarının bilincinde olmaları ve gerektiğinde bilişsel faaliyetlerinde gerekli düzeltmeleri yapmaları olarak tanımlamıştır (Brown, 1978). McCormick ve diğerlerine (1989) göre biliş ötesi, bireylerin kendi düşünme süreçlerine ve öğrenirken kullandıkları stratejilerine ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerine ilişkin sahip oldukları bilgidir. Biliş ötesi, bireyin kendi düşünce süreçlerinin farkında olmasıdır (Doğanay ve Kara, 1995). Taylor (1999, s.24) ise biliş ötesini, “bireyin bildiklerini değerlendirmesi” olarak nitelemiştir.

Reeve ve Brown'a (1985) biliş ötesini, bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etmesi ve yönlendirebilme yeterliliği olarak tanımlamıştır. Örneğin, bir öğrenci bir konuyu tam olarak öğrenemediğini fark edip, tekrar etmesi gerektiği konusunda karar verirken veya çalışmakta olduğu bir konuyu daha iyi öğrenebilmesi için özet çıkarması gerektiğini düşünürken biliş ötesi bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu örneklerde öğrencinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olduğu ve daha verimli olmak için strateji seçimi yaptığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, biliş ötesi kavramının tanımı hakkında araştırmacıların henüz ortak bir görüşe sahip olmadıkları ve tanımlama ile ilgili bir belirsizlik olduğu görülmektedir. Akın'a (2006) göre biliş ötesi bilişin bir formudur, bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir. Biliş ötesinin üst düzey düşünme faaliyetlerinden oluştuğu ve kapsadığı bilgi ve faaliyet biçimleri bakımından da karmaşık ve çok yönlü bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Brown (1987) bu karmaşık yapıyı tarif etmek için çok başlı canavara benzetmiştir. Bunun yanında kavramın oldukça soyut olması, farklı araştırmacılar tarafından odaklandıkları alana göre farklı şekillerde tanımlanması ve isimlendirilmesi bu belirsizliği devam ettiren nedenlerden olabilir. Örneğin, literatürde biliş ötesi (Akın ve Abacı, 2011), yürütücü biliş (Senemoğlu, 2003; Subaşı, 2000), "üst düzeyli biliş", bilişüstü (Demir, 2000; Küçük-Özcan, 2000), bilişsel farkındalık (Doğanay, 1996; Duman, 2008) terimlerinin sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı açıkça gözlenmektedir. Bu çalışmada özel bir gerekçesi olmaksızın "biliş ötesi" kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Kavramın ilk defa 1976 yılında Jhon Flavell tarafından kullanıldığı ortak kabul görmüştür. 1960'lı yılların ortalarından itibaren bilgiyi işleme kuramının da etkisiyle bellek gelişimine olan ilgi de artmıştır (Brown, 1987). Bilginin nasıl depolandığı ve depolanan bilgiye nasıl geri çağırıldığına kontrol edilmesi araştırmacıların yoğun ilgisini çekmiştir (Hacker, 1998). Bilişsel psikoloji alanında çalışan John Flavell 1971 yılında, bireylerin kendi bellek yapıları hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını açıklamak için ilk kez üst bellek (metamemory) terimini kullanmıştır. Flavell 1976 yılında öğrencilerin yeterli ön bilgi ve strateji bilgisine sahip olmalarına rağmen neden problemleri çözemedikleri sorusundan yola çıkarak üst bellek kavramını geliştirmiş ve

ilk kez biliş ötesi terimini kullanmıştır (Yürük, 2014). Biliş ötesi terimi ilk defa Flavell'in aşağıdaki açıklamasıyla literatüre girmiştir.

Biliş ötesi bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktuları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özellikleri gibi. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunun farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) Eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam biliş ötesiyle meşgul oluyorum demektir. (Flavell, 1976, s.232).

1976 yılında hazırladığı makalesinde biliş ötesinin “izleme” ve “düzenleme” süreçlerinden oluştuğunu belirten Flavell'a (1985) göre biliş ötesinin sözlü olarak bilgi aktarımı, sözlü ikna yolları, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, algılama, kendi kendini yönetme, bellek ve problem çözme konularında oldukça önemli bir rolü vardır. Flavell daha sonra biliş ötesini “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş olarak” tanımlamış ve onu “öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi” şeklinde yeniden kavramsallaştırmıştır (Flavell, 1979, s.906). Flavell'den sonra bir çok araştırmacı, biliş ötesinin farklı bileşenlerini farklı durumlarda ve alanlarda araştırmışlardır.

Bu çalışmada biliş ötesi süreçler daha çok öğrenme süreci bağlamında ele alınmıştır. Biliş ötesi, bilişsel işlevlerin (algılama, anlama, kodlama ve hatırlama) bilinçli ve kontrollü bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir (Cornoldi ve Lucangeli, 1996). Biliş ötesi, bilişsel eylemlerin amaçlı olarak izlenmesi ve kontrol edilmesi demektir (Brown, 1980). Kısacası biliş ötesi adeta bilişsel işlevleri (algılama, anlama, kodlama ve hatırlamayı) yöneten/süren bir kaptan gibidir.

Sonuç olarak farklı terimlerle ve farklı tanımlarla ifade edilse de biliş ötesinin, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi-denetlemesi ve düzenlemesi ile ilgili olduğu konusunda araştırmacılar arasında görüş birliği vardır.

1.1.2. Bilif ötesi hakkında yapılan sınıflandırmalar

1976 yılında hazırladığı makalesinde Flavell (1985) bilif ötesinin bilifsel izleme ve düzenleme süreçlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Flavell'a göre bilif ötesinin, bilif ötesi bilgi ve bilif ötesi deneyim olmak üzere iki bileşeni vardır. (Flavell, 1979)

1.1.2.1. Flavell'in bilif ötesini sınıflandırması

Flavell (1987) bilif ötesi bilgi ve bilif ötesi deneyimin kendi oluşturduğu modeldeki en önemli öğeler olduğunu belirtmiştir. Flavell'in (1979) bilif ötesiyle ilgili yaptığı sınıflandırmanın bileşenleri ve alt bileşenleri Çizelge 1.1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1.1. Flavell'in (1979) bilif ötesini sınıflandırması

Bileşenler	Bileşenin İçeriği	Alt Bileşenler	Alt Bileşenlerin İçeriği
Bilif Ötesi Bilgi	Bireylerin bilifsel faaliyetleri, bilifsel hedefleri, eylemleri ve tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgisi	Birey Değişkeni (Kişi içi, Kişilerarası ve Evrensel)	Bireyin kendisinin ya da başkalarının bilifsel etkinlikleri hakkındaki bilgisi.
		Görev Değişkeni	Bireyin görevin-yapılacak işin kendisi, bu işin gerektirdiği zihinsel faaliyetler ve bireye göre zorluk derecesi ile ilgili bilgisi
		Strateji Değişkeni	Bireyin bir hedef doğrultusunda bir görevi yerine getirirken kullanılabileceği farklı yollar hakkındaki bilgisi
Bilif Ötesi Deneyim	Bireyin bilifsel ve duyuşsal olarak zihinsel faaliyetlerinin farkında olması		

1.1.2.1.1. Bilif ötesi bilgi

Flavell (1979), bilif ötesi bilgiyi bireylerin bilifsel hedefleri, eylemleri ve deneyimleri hakkında sahip oldukları bilgileri olarak tanımlamakta ve birey, görev (yapılacak etkinlik/iş) ve strateji değişkenleri olmak üzere üç gruba ayırmaktadır.

1.1.2.1.1.1. Birey değişkeni

Birey değişkeni, bireyin algılamasını, anlamasını ve öğrenmesini etkileyen unsurlar ve bilişsel kapasitesi gibi bireyin kendisinin ya da başkalarının bilişsel etkinlikleri hakkındaki bilgilerinden oluşmaktadır. Birey değişkeni de kendi içinde kişi içi, kişilerarası ve evrensel bilgi olmak üzere üçe ayrılmıştır Flavell (1979). Örneğin, bireyin “Ben okuduğumu değil de dinlediğimi daha iyi anlarım.” “Tarih dersindeki tarihleri öğrenmekte zorlanıyorum.” “Özet çıkararak çalıştığım da daha başarılı oluyorum.” “Anladıklarımı birilerine anlatırsam daha kolay öğreniyorum.” “Gürültülü ortamda okuduğumu anlamakta zorlanıyorum.” “Sabahın erken saatlerinde daha kolay öğreniyorum.” gibi kendi bilişsel etkinlikleriyle ilgili ifadeleri kişi içi değişken içinde değerlendirilebilecek örnek ifadelerdir.

Bireyler kendi bilişsel etkinlikleriyle ilgili bilgilerini/durumlarını başkalarıyla karşılaştırdıklarında ise kişilerarası değişken işlemeye başlamaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda edinilen bilgiler ise kişiler arası değişken olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin arkadaşlarından daha yavaş anladığını ve onlara göre daha zor öğrendiğini ifade etmesi kişilerarası değişken bağlamında değerlendirilebilir. Biliş ötesi bilginin birey değişkenine ait üçüncü değişken de evrensel değişkendir.

Evrensel değişken, bireyin bilişsel etkinliklerle ilgili sahip olduğu genel bilgilerden oluşmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin, “etkili ve kalıcı öğrenmeler için verimli öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekir.” “Sınıfta dersleri dikkatli dinlemek ve verimli notlar almak gerekir” “Bilgilerin kalıcılığını sağlamak için belirli zaman aralıklarında hatırlanması, tekrar edilmesi önemlidir.” gibi ifadeleri bireyin öğrenme konusunda bazı önemli evrensel değişken bilgilerine sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bir çok araştırma öğrencilerin etkili öğrenmeyle ilgili nitelikli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Flavell and Welman, 1977). Brown (1987) bunu öğrencilerin öğrenme etkinlikleri hakkında yeterli deneyime sahip olmamaları ile ilişkilendirmektedir. Bu nedenle öğrencilere kendi öğrenme faaliyetleriyle ilgili olarak düşünmelerine imkan tanıyacak öğrenme ortamlarının hazırlanması birey değişkeninin geliştirilmesi yönünden önemli görülmektedir (Yürük, 2014).

1.1.2.1.1.2. Görev değişkeni

Görev değişkeni, bireylerin farklı öğrenme görevlerinin, farklı bilişsel faaliyetler gerektirdiğiyle ilgili sahip oldukları bilgiyle ilgilidir (Flavell, 1979). Bu bilgi bireylerin, dikkat, algılama, dinleme, okuma, anlama, problem çözme vb. bir bilişsel görevin gerektirdiği eylemlerle, bu eylemlerin kişiye göre zorluk derecesi ile ilgili bilgisini kapsamaktadır. Bir öğrencinin, bir matematik sorusuyla karşılaştığında sorunun kümeler konusunda bilgi gerektirdiğini fark etmesi, bir proje ödevi ile karşı karşıya kaldığında konuyla ilgili olarak farklı deneyler yapması gerektiğini fark etmesi, sınav haberini aldığı anda hazırlık için bir plan yapması gerektiğini düşünmesi, sınava hazırlığının ne kadar süreceğini tahmin etmesi, hazırlanırken ne kadar zorlanacağını farkında olması o öğrencinin bu durumlarla ilgili görevin biliş ötesi bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde ezberlemek yerine özet çıkarmanın daha daha kolay olacağını bilmesi de görev değişkenine sahip olduğu anlamına gelebilir.

1.1.2.1.1.3. Strateji değişkeni

Genel olarak “strateji” bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Açıköz, 1996). Bu tanımdan yola çıkarak öğrenme ile ilgili stratejileri, belirli bir öğrenme görevini yerine getirmek için öğrencilerin kullandıkları çeşitli düşünce ve davranış aktivitelerine ilişkin bir planın uygulaması ya da bilişsel bir görevi yerine getirirken birey tarafından kullanılan plan ve yöntemleri içeren zihinsel araçlar olarak tanımlamak mümkündür. Bilişsel becerilerin birleşimi olarak nitelendirilen öğrenme stratejisi, öğrenenlerin sahip oldukları ve öğrenirken kodlama sürecini etkileyen davranışları ve düşünceleridir (Schmeck, 1988). Okurken önemli yerlerin altına çizilmesi, önemli bilginin sayfa kenarına not alınması, okunan metnin özetinin çıkarılması, bilgilerin zihin haritasında temsil edilmesi veya bir tabloda sınıflandırılması strateji değişkenine örnektir.

Strateji değişkeni bireyin bir bilişsel hedefi yerine getirirken kullanabileceği bilişsel ve biliş ötesi stratejilerle ilgili bilgisini kapsamaktadır. Bu stratejiler, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden oluşmaktadır (Özer, 2002). Bir öğrencinin bir şiiri ezberlemek için şiiri tekrar tekrar okuması gerektiğini ve hatta tekrar tekrar yazması gerektiğini söylemesi strateji değişkenine sahip olduğunun bir

göstergesidir.

Strateji kullanımı amacına bağlı olarak bilişsel ve biliş ötesi olarak ikiye ayrılmaktadır (Flavell, 1987). Birey bir stratejiyi okuduğunu anlamak, problemi anlamak veya çözmek gibi bilişsel bir amacı gerçekleştirmek için kullanıyorsa, kullandığı strateji bilişsel stratejidir. Örneğin, bir öğrencinin metni okurken önemli olan yerlerin altını çizmesi bilişsel bir stratejidir. Eğer birey stratejiyi bilişsel bir amacı doğru bir şekilde yerine getirip getirmediğinden emin olmak, uyguladığı stratejinin işe yarayıp yaramadığını anlamak için kullanıyorsa artık bu strateji biliş ötesi strateji olmuştur. Örneğin bir metni okuduktan sonra öğrencinin kendisine “okuduğumu anladım mı?” diye sorması, okuduğu anlayıp anlamadığını test etmek için konu sonundaki soruları cevaplandırması bu öğrencinin biliş ötesi strateji kullandığının göstergesidir. Aynı strateji kullanım amacına göre bilişsel de olabilir biliş ötesi de olabilir. Örneğin, bir öğrencinin okuduğunu anlamak için zihinde canlandırma yapması bilişsel bir strateji, okuduğunu zihninde canlandırıp canlandıramadığının farkında olması ise biliş ötesi bir strateji kullandığını gösterir.

Birey, görev ve strateji değişkenleri birbiriyle etkileşim halinde olması gereken değişkendir. Örneğin, bir öğrencinin, yapılacak bir sınavda öğretmenin çoktan seçmeli tipinde soru soracağını söylemesi üzerine öğrencinin çoktan seçmeli sorularda çok iyi olduğunu hatırlayıp kendini iyi hissetmesi, konu içeriğini özetledikten sonra bol bol soru çözerek sınava hazırlanması öğrencinin hem birey, hem görev hem de strateji değişkenine sahip olduğunu göstermektedir.

1.1.2.1.2. Biliş ötesi deneyim

Biliş ötesi deneyim Flavell’in (1979) biliş ötesi sınıflandırmasındaki diğer önemli bileşendir. Flavell’e göre biliş ötesi deneyim bireyin bir işi yaparken veya bir görevi yerine getirirken kendi zihinsel faaliyetlerinin bilişsel ve duyuşsal olarak farkında olmasını ifade etmektedir. Okumak, dinlemek, yazmak, bir konu hakkında düşünmek, bir sorunu çözmek, hatırlamak gibi bilişsel bir iş veya görevi yerine getirirken duyuşsal olarak bir çok şey deneyimleriz ve yapmakta olduğumuz iş ile ilgili ilerleme durumumuza ait farklı yargılara ulaşırız. Bu yargıları “Şu anda çok sıkıldım.” “Şu anda okuduğumu anlamıyorum.” “Şu anda dikkatim dağıldı.” “Şu anda çok

heyecanlandım” “Şu anda dinlediklerim film gibi zihnimde canlanıyor.” “Bu olayın nedenini bir türlü anlayamıyorum.” “Adı dilimin ucunda fakat şimdi aklıma gelmiyor.” vb. cümlelerle ifade ederiz. Bu yargılar, o anki zihinsel faaliyetimizi bilinçli veya farkında olmadan izlediğimizi göstermektedir ve bu tür yargılar biliş ötesi bir etkinliğin ürünleridir. Biliş ötesi deneyim herhangi bir bilişsel aktiviteyi devam ettiren gerçekleştirebileceği gibi bilişsel aktiviteden önce veya sonra da gerçekleşebilir (Garner, 1987). Biliş ötesi deneyim yaşarken zihinsel süreçlerimizin farkında olmamız, onlarla ilgili çeşitli yargılara ulaşmamız söz konusudur. Biliş ötesi deneyim bireyin bir işi veya öğrenme görevini yerine getirirken kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve izleme esnasında veya sonunda en az bir yargıya varmasını gerektirmektedir. Belli bir zamanda biliş ötesi deneyim yaşayan zihin, o anda kendisinin farkında olan zihindir.

Biliş ötesi bilgi ve biliş ötesi deneyim arasında karşılıklı bir etkileşimin gerekliliğinden bahsedilmektedir (Garner, 1987). Biliş ötesi deneyimin gerçekleştiği birçok durumda biliş ötesi bilginin aktif hale gelmesi beklenir. Bazı durumlarda biliş ötesi deneyim biliş ötesi bilgide genişlemeye ya da değişime neden olur. Örneğin tarih dersine çalışırken bir öğrencinin tarihleri aklında tutmanın zorluğunu fark etmesi, kendisinde böyle bir biliş ötesi bilginin oluşmasına neden olabilir. Öğrenci daha sonraki bir zamanda “tarihleri akılda tutmam zor oluyor.” şeklinde biliş ötesi bilgiyi temsil eden bir ifade kullanabilir. Bunun yanında biliş ötesi deneyim yeni biliş ötesi deneyimlerin başlamasına da neden olabilir. Bir metni okurken okuduğunu anlamayan bir öğrencinin metni yeniden okuması ve okurken kendisine sürekli anlayıp anlamadığını sorması bu duruma örnek olarak verilebilir. Biliş ötesinin önemine Locke, Piaget ve Vygotsky gibi bir çok araştırmacı ve felsefeci vurgu yapmasına rağmen biliş ötesinin altında yer alan bilgi ve faaliyet çeşitleri ilk kez Flavell (1979) tarafından sınıflandırılmıştır. Flavell’in yukarıda bahsedilen bu sınıflandırması, bu alanda yapılan birçok çalışma ve yeni sınıflandırma konusunda başlangıç niteliğinde olmuştur (Yürük, 2014).

1.1.2.2. Scraw ve Moshman’ın biliş ötesini sınıflandırması

Biliş ötesinin içindeki bilgi ve aktiviteleri ortaya koyabilmek için Flavell’in oluşturduğu sınıflandırmadan farklı olan sınıflandırmalar da yapılmıştır fakat bu sınıflamalar içinde Scraw ve Moshman’ın sınıflandırması literatürde en yaygın şekilde

atıfta bulunulan sınıflandırmaların başında gelmektedir. (Yürük, 2014)

Biliş ötesini, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ikiye ayıran Scraw ve Moshman'ın sınıflandırması Çizelge 1.2'de verilmiştir.

Çizelge 1.2. Scraw ve Moshman'ın (1995) biliş ötesini sınıflandırması

Bileşenler	Bileşenin İçeriği	Alt Bileşenler	Alt Bileşenlerin İçeriği
Biliş Bilgisi	Bireylerin bilişsel faaliyetleri, bilişsel hedefleri, eylemleri ve tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgisi.	Bildirimsel Bilgi	Bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle ve performansını etkileyecek unsurlarla ilgili bilgisi
		Yordam Bilgisi	Bir görevin yerine getirilmesinde hangi stratejilerin, nasıl uygulanacağına dair bilgisi
		Durumsal Bilgi	Bireyin farklı bilişsel etkinliklerin hangi durumda, ne zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgisi
Bilişin Düzenlenmesi	Bireyin kendi düşünmesi ve öğrenmesini denetlemek ve kontrol etmek için kullandığı faaliyetler	Planlama	Bir görev için uygun strateji seçimi ve performansı etkileyen kaynakların belirlenmesi
		İzleme	Bireyin kendi kavraması ve performansına ilişkin anlık farkındalığı
		Değerlendirme	Bireyin kendi öğrenme ürünlerini öğrenme hedefleriyle karşılaştırarak kendisi, performansı ve kullandığı stratejilerle ilgili yargıya ulaşması.

1.1.2.2.1. Biliş bilgisi

Biliş bilgisi, Flavell'in sınıflandırmasında yer alan biliş ötesi bilgi gibi bireyin kendi bilişsel süreçleri veya genel olarak biliş hakkındaki bilgisini kapsamaktadır. Scraw ve Moshman'ın sınıflandırmasında da biliş bilgisi, Flavell'da olduğu gibi üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bu bilgiler sırasıyla "ne-nasıl-ne zaman" sorularının cevaplarını sorgulayan ve bu cevaplardan oluşan bilgilerdir. (Brown, 1987). Öğrenme görevini yerine getirirken bildirimsel bilgi "ne", prosedürel bilgi "nasıl", durumsal bilgi "ne zaman" sorularına cevap aramaktadır.

1.1.2.2.1.1. Bildirimsel bilgi

Bildirimsel bilgi, bireyin öğrenen bir kişi olarak kendisiyle ve öğrenme performansını etkileyecek değişkenlerle ilgili olan bilgisini ifade etmektedir (Scraw and Moshman, 1995). Bireyin bir görevi yerine getirmek için kendisiyle ilgili olarak sahip olduğu öğrenme stratejileri, ne tür bilgileri öğrenmekte zorlandığına veya bir konuyu ne kadar zamanda öğrenebileceğine dair farkındalığı vb. bilgiler “ne” bildiğini gösterir. Bunun yanında bireyin bir görevi ne kadar sürede yerine getirebileceğiyle ilgili tahminleri, görevi gerçekleştirirken ne kadar zorlanacağına dair tahmin bilgisi, kullanabileceği bilişsel stratejilerin neler olabileceğiyle ilgili bilgisi vb. bilgileri bildirimsel bilgiye örnek olarak gösterilebilir. Örneğin, bir öğrenci bir metni öğrenmenin yollarından birinin “önemli yerlerin altını çizmek, sonra altı çizili bilgileri tekrardan okumak veya metnin özetin çıkarmak” olduğunu ifade ettiğinde bu bağlamla ilgili bildirimsel bilgiye sahip olduğunu göstermiş olur. Fakat, burada sadece haberdar olmak söz konusudur. Örneğin, bu öğrenci özet çıkarmayı bilmeyebilir.

1.1.2.2.1.2. Yordam bilgisi

Bildirimsel bilgi ile bireyin belirli bir bilişsel görevi yerine getirebilmesi için ne tür stratejilere sahip olunması gerektiğinden haberdar olması söz konusu iken, görevi yerine getirme sürecinde hangi stratejiyi nasıl kullanacağına dair bilgi yordam bilgisinin kapsamına girmektedir. Anlaşılacağı üzere burada bireyin görevi yerine getirmek için sahip olduğu stratejiler arasından kullanabileceği (kullanma becerisine sahip olduğu) bir stratejiyi seçmesi söz konusudur. Yordam bilgisi, bireyin bir öğrenme görevini gerçekleştirebilmek için gerekli olan stratejileri “nasıl” uygulayacağına dair bilgisinden oluşmaktadır (Scraw and Moshman, 1995). Bildirimsel bilginin stratejilerle ilgili kısmı, bireyin belirli stratejilerden haberdar olup olmamasıyla ilgiliyken, yordam bilgisi bu stratejilerin hangisinin nasıl kullanılacağı ile ilgilidir. Bir öğrencinin bir konuyu tekrar tekrar okuyarak veya özet çıkararak daha iyi öğrenilebileceğine dair bilgisi bildirimsel, bir konuyu öğrenirken özet çıkararak çalışmayı seçmesi ve nasıl özet çıkarılacağına dair bilgisi yordam bilgisine örnek olarak verilebilir.

1.1.2.2.1.3. Durumsal bilgi

Çizelge 1.1 ve Çizelge 1.2'den de anlaşılacağı gibi Scraw ve Moshman'ın sınıflamasında yer alan durumsal bilgi, Flavell'in sınıflamasında yer almamaktadır. Durumsal bilgi, farklı bilişsel aktivitelerin hangi durumlarda, nasıl ve ne zaman gerçekleştirileceği ile ilgili bilgiyi kapsamaktadır (Scraw and Moshman, 1995). Durumsal bir bilgiye sahip olan bir birey görevin hangi aşamasında ve tam olarak ne zaman hangi stratejiyi nasıl kullanacağını bilir. Durumsal bilginin aktif olabilmesi için bildirimsel ve yordam bilgisine ihtiyaç vardır. Biliş bilgisinin alt bileşenlerinden olan durumsal bilgi, bireyin ne yapabileceğini, hangi bilişsel stratejinin, nasıl ve ne zaman yapılması gerektiğini tarif etmektedir.

Kısacası durumsal durumsal bilgi bildirimsel ve yordam bilgisini kapsayıcı bir özelliğe sahiptir. Örneğin, bir öğrenci bir metni okurken anlamadığı cümlelerin yanına soru işareti koyuyorsa yordam bilgisine, soru işareti koyma stratejini hangi durumda ne zaman ve nasıl kullanılacağını bildiği için de durumsal bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Oldukça hızlı ders anlatan bir öğretmenin dersinde bir öğrencinin önemli gördüğü yerleri kendine özel kısaltmalarla not alması da buna örnek olarak gösterilebilir. Böyle bir durumda öğrenci, kendine özel kısaltmalar yaparak not alma stratejisini kullanır (yordam bilgisi), dersi dinlemesi esnasında ne zaman ve nasıl uygulayacağına (durumsal bilgi) karar verir.

1.1.2.2.2. Bilişin düzenlenmesi

Scraw ve Moshman'ın (1995) biliş ötesi sınıflandırmasındaki diğer bir bileşen bilişin düzenlenmesidir. Bilişin düzenlenmesi, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemek, denetlemek ve kontrol etmek için kullandığı biliş ötesi etkinliklerden oluşmaktadır. Bilişin düzenlenmesinde birey, bilişsel faaliyetlerini ve bu faaliyetlerine ait ürünlerini, hedefe uygunluk yönünden denetler ve kontrol eder. Flavell'den farklı olarak, Çizelge 1.2'den de görüldüğü gibi Scraw ve Moshman, bilişin düzenlenmesini birbiriyle etkileşim halinde olması gereken planlama, izleme ve değerlendirme alt bileşenleriyle ifade etmişlerdir.

1.1.2.2.1. Planlama

Planlama bileşeni, bir görevi yerine getirmek için uygun strateji seçimi, görev performansını etkileyecek araç-gereç, zaman vb. kaynakların belirlenmesi ve bunların bilişsel süreçlere dahil edilmesiyle ilgili karar verme sürecinden oluşmaktadır. Örneğin, bireyin bir sınava ne zamandan itibaren hazırlanmaya başlayacağına, günlük olarak ne kadar çalışacağına, hazırlanırken özet çıkarmaya, formülleri küçük kağıtlara yazıp çalışma masasının karşısına asmaya, sonra farklı kaynaklardan farklı sorular çözmeye karar vermesi planlama yaptığının bir göstergesidir.

1.1.2.2.2. İzleme

İzleme, bir öğrenme görevini yerine getirirken bireyin anlaması, kavraması, kullanmakta olduğu stratejinin işe yararlılığıyla ilgili farkındalığını ifade etmektedir. Bir öğrencinin bir metni okurken her sayfanın sonunda durup kendisine okuduğunu anlayıp anlamadığını sorması kendi bilişsel etkinliğini, kendi anlamasını izlediğine bir örnektir. Bunun yanında bir konuyu çalıştıktan sonra, konuyu ne kadar öğrendiğini tespit etmek için öğrencinin kendisine bir test uygulaması da izleme bileşeni kapsamında değerlendirilebilir.

1.1.2.2.3. Değerlendirme

Değerlendirme, bireyin kendi öğrenme ürünlerini öğrenme hedefleriyle karşılaştırarak kendisi, performansı ve kullandığı stratejilerle ilgili yargıya ulaşmasıyla ilgilidir. Biliş ötesi düzenlemenin değerlendirme bileşeninde bir öğrenci yaptığı bir çalışmada kullandığı stratejinin işe yarayıp yaramadığını, görevi planladığı gibi tamamlayıp tamamlayamadığını değerlendirir. Öğrencinin yaptığı değerlendirme sonraki çalışmalarını da düzenlemesinde etkili olabilir. Örneğin, sonraki çalışmalarını nasıl planlaması gerektiği veya hangi stratejileri nasıl kullanacağı ile ilgili yeni kararlar alabilir. Örneğin, bir sınava hazırlanırken sadece tekrar tekrar okumanın işe yaramadığı yargısına varabilir ve sonraki sınava hazırlanırken özet çıkararak çalışmaya karar verebilir.

1.1.2.3. Pintrich, Wolters ve Baxter'in biliş ötesini sınıflandırması

Buraya kadar olan kısımda Flavell, Scraw ve Moshman'ın biliş ötesiyle ilgili yaptıkları iki bileşenli sınıflandırmalar paylaşılmıştır. Biliş ötesi ile ilgili olarak bir çok sınıflandırma yapıldığından daha önce bahsedilmiştir. Bu sınıflandırmalardan biri de biliş ötesini üç bileşenle açıklayan Pintrich, Wolters ve Baxter'e ait olan sınıflandırmadır.

Bazı araştırmacılar biliş ötesi izleme, kontrol ve düzenleme faaliyetlerinin hem kavramsal hem de işlevsel olarak birbirinden farklı biliş ötesi süreçler olduğunu ileri sürmüşler ve sınıflamalarını da bu yaklaşımlarına göre yapmışlardır (Pintrich, Wolters and Baxter, 2000). Bu görüş doğrultusunda Pintrich ve arkadaşları (2000) biliş ötesini, biliş ötesi bilgi, biliş ötesi yargılar ve izleme, bilişin kontrolü ve düzenlenmesi olarak üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmişlerdir. Pintrich ve arkadaşlarının biliş ötesini sınıflandırmaları Çizelge 1.3'te verilmiştir.

Çizelge 1.3. Pintrich, Wolters ve Baxter'in (2000) biliş ötesini sınıflandırması

Bileşenler	Bileşenin İçeriği	Alt Bileşenler
Biliş Ötesi Bilgi	Bireyin bilişsel faaliyetleri, bilişsel hedefleri, eylemleri ve tecrübeleri hakkındaki edinilmiş bilgisi.	Bildirimsel Bilgi
		Yordam Bilgisi
		Durumsal Bilgi
		Görev ve Bağlam Bilgisi
		Kişisel ve Kişilerarası Biliş ötesi Bilgi
Biliş Ötesi Yargılar ve İzleme	Bireyin bir görevi yerine getirirken ki biliş ötesi farkındalığı.	Görevin Zorluğu ve Kolaylığı ile İlgili Yargılar
		Öğrenme ve Anlamanın İzlenmesi ile Öğrenme ile İlgili Yargılar
		Bilinenin Hissedilmesi
		Kendinden Emin Olmaya Dair Yargılar
Bilişin Kontrolü ve Düzenlenmesi	Bireyin öğrenme sürecini düzenlemesi ve gerektiğinde öğrenme süreciyle ilgili değişiklikler yapması.	Etkinliklerin Planlanması
		Strateji Seçimi ve Kullanımı
		Kaynakların Tahsis Edilmesi
		İstemli Kontrol

1.1.2.3.1. Biliş ötesi bilgi

Flavell biliş ötesi bilgiyi birey, görev ve strateji, Scraw ve Moshman bildirimsel, yordam ve durumsal bilgi bileşenlerine ayırmışlardır. Çizelge 1.3'ten de görüldüğü gibi Pintrich ve arkadaşları biliş ötesi bilgiyi diğerlerinden farklı olarak bildirimsel, yordam, durumsal, görev ve bağlam bilgisi, kişisel ve kişilerarası biliş ötesi bilgi olarak beş alt kategoriye ayırmışlardır. Bu bilgi türleri gerek Flavell (1979) gerekse Scraw ve Moshman'ın (1995) sınıflandırmasında yer alan bilgi türleridir ve daha önce tanımlanmışlardır. Bu nedenle burada yeniden tanımlama ihtiyacı duyulmamıştır. Burada sadece Pintrich, Wolters ve Baxter'in sınıflandırmasını içerik olarak olmasa da sınıflama yönünden diğerlerinden ayıran bileşenler üzerinde durulmuştur.

1.1.2.3.2. Biliş ötesi yargılar ve izleme

Biliş ötesi yargılar ve izleme bileşeni, Flavell'in biliş ötesi deneyim bileşeninin, Scraw ve Moshman'ın sınıflamasında ise bilişin düzenlenmesi bileşeninin alt bileşeni olan izleme bileşeni kapsamına girmektedir. Bilişsel faaliyetlerin izlenmesi ve bilişsel ürünlerle ilgili ulaşılan yargılar, Pintrich ve arkadaşları (2000) tarafından biliş ötesi yargılar ve izleme bileşeni adıyla ayrı bir temel bileşen olarak belirtilmiştir. Bu temel bileşen de kendi içinde görevin zorluğu veya kolaylığı ile ilgili yargılar, öğrenme ve anlamamanın izlenmesi ile ilgili yargılar, bilinenin hissedilmesi ve kendinden emin olmaya dair yargılar olmak üzere de dört bileşene ayrılmıştır.

Görevin zorluğu veya kolaylığı ile yargılar bireyin bir görevin kendisi için zorluk veya kolaylık derecesi ile ilgili düşüncelerinden oluşmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin yapacağı proje sunumunda oldukça zorlanacağını düşünmesi o anda bu bileşenin kendisinde aktif olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrencinin böyle ifade kullanabilmesi için kendisi ve proje sunum görevi ilgili biliş ötesi bilgisini aktif hale getirmesi gerekmektedir.

Öğrenme ve anlamamanın izlenmesi ve öğrenme ile ilgili yargılar alt bileşeni ise bireyin öğrenme görevini yerine getirmesi esnasında veya sonrasında bilişsel süreçlerinin ve anlamasının farkında olması ile ilgilidir. Dersi dinleme esnasında

anlamadığını veya sınav esnasında problemleri çözerken bilgileri hatırlamakta zorlandığını fark eden bir öğrenci, öğrenme ve anlamının izlenmesi ve öğrenme ile ilgili yargılar bileşenini aktif hale getirmiş demektir.

Bilinenin hissedilmesi daha çok “şimdi aklıma gelmedi ama dilimin ucunda” dediğimiz zamanda yaşanan bir zihinsel süreçtir. Bildiğini bilir ama o anda hatırlayamaz. Örneğin, karşılaştığımız birinin adını bildiğimizden eminizdir, ama kişinin adını bir türlü hatırlayamayız ve “dilimin ucunda” deriz. Bu durumda bilinenin hissedilmesi faaliyeti kullanılmış olur. (Yürük, 2014)

Kendinden emin olmaya dair yargılar ise bireyin bir görevi tamamladıktan sonra görevdeki performansından ne kadar emin olduğu ile ilgilidir. Örneğin, bir testi cevapladıktan sonra verdiği cevaplardan çok emin olduğunu belirten bireyde bu biliş ötesi faaliyet aktif hale gelmiş olur. (Yürük, 2014)

1.1.2.3.3. Bilişin kontrolü ve düzenlenmesi

Flavell (1979) kendi sınıflandırmasında bilişin kontrolünden ve düzenlenmesinden bahsetmemiştir. Bilişin kontrolü ve düzenlenmesi Scraw ve Moshman'ın sınıflandırmasında planlama, izleme ve değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Pintrich ve arkadaşları (2000) bilişin kontrolü ve düzenlenmesi bileşenini, etkinliklerin planlanması, strateji seçimi ve kullanımı, kaynakların tahsis edilmesi ve istemli kontrol olmak üzere dört bileşene ayırmışlardır.

Etkinliklerin planlanması, öğrenme, zaman ve performans için hedefler koymayı kapsamaktadır. Örneğin yapılacak sınav için öğrencinin özel çıkaracağını, çalışmalarını bir hafta içinde tamamlayacağını ifade etmesi bir plan yaptığının göstergesidir.

Strateji seçimi ve kullanımı, öğrenme görevini yerine getirme sürecinde bireyin kullanacağı stratejilere karar vermesi ve gerektiğinde stratejilerin değiştirilmesi ile ilgilidir.

Kaynakların tahsis edilmesi, belirli öğrenme görevini yerine getirmek için

gerekli zamanın, öğrenme hızının ve harcanacak enerjinin ayarlanmasını içerir. Örneğin, bir öğrencinin kendini daha iyi olduğunu düşündüğü bir dersin sınavına daha az, zayıf olduğunu düşündüğü bir dersin sınavına hazırlık sürecine ise daha fazla zaman ayırması kaynakların kullanımı ile ilgili biliş ötesi faaliyetini kullandığına işaret etmektedir.

İstemli kontrol, öğrencinin kendi motivasyonunu ve ders çalışma çevresini daha verimli öğreneceği şekilde düzenlemesi, ders çalışmak için daha verimli öğreneceği zamanı seçmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, bir öğrencinin ders çalışmak için sabahın erken saatlerini özellikle seçmesi, ders çalışmadan önce masasının üstünü düzenlemesi, kullanacağı kitap ve diğer materyalleri masanın üzerinde hazır hale getirmesi istemli kontrol yaptığı anlamına gelmektedir.

1.1.2.4. Brown'un biliş ötesini sınıflandırması

Biliş ötesi kavramının belki de en net tanımlarından biri Brown (1980) tarafından yapılmıştır. Ona göre biliş ötesi, birbiriyle ilişkili iki boyutu içermektedir. Bunlar, *biliş bilgisi* ve *bilişin düzenlenmesidir*. Biliş bilgisi, öğrencinin kendi bellek ve düşünce süreçleri ile ilgili bildikleri, bilişin düzenlenmesi ise bellek ve düşünce süreçlerini nasıl düzenlediği ile ilgilidir.

1.1.2.4.1. Bilişin bilgisi

Bilişin bilgisi, bireyin kendi bilişsel süreçleriyle veya genel bir kavram olarak bilişsel süreçlerle ilgili olarak ne bildiğini ifade etmektedir. Düşünme ve akıl yürütme yönünden önemli katkılar sağlayan bilişin bilgisinin mutlaka birey tarafından açıklanabilir olması gerekmektedir (Butler and Winne, 1995; Scraw and Moshman, 1995). Bireyin strateji kullanmayı öğrenmesi ve bilişsel deneyimler yaşamasıyla gelişen bilişin bilgisi, bireyin bilişsel konularla ilgili olarak elde ettiği dünya bilgisinin bir parçasıdır (Akın ve Abacı, 2011). Bilişin bilgisinin genellikle üç bileşenden oluştuğu kabul edilir. (Brown, 1987; Jacobs and Paris, 1987). Bunlar, bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgidir. Literatürde bildirimsel bilginin “açıklayıcı bilgi”, işlemsel bilginin ise “prosedürel” bilgi olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Burada bilişin bilgisine ait boyutlar, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olarak tanımlanmıştır.

1.1.2.4.1.1. Açıklayıcı (bildirimsel) bilgisi

Açıklayıcı biliş ötesi bilgi, öğrencilerin öğrenme görevlerinin özelliklerine, öğrenme hedeflerine ve bireysel yeteneklerine ilişkin olarak sahip oldukları kavram ve inançlarından oluşmaktadır (Montgomery, 1992). Açıklayıcı bilgiyi, “bireyin dış dünyayı betimlemesi için kullandığı, olay ve görüşlerle ilgili bilgi ağı” şeklinde tanımlanmaktadır (Derry, 1989). Bireyin öğrenen olarak kendi dikkat, algılama, anlama, düşünme, bellek, problem çözme gibi bilişsel süreçleri hakkındaki performansını ve dolayısıyla da öğrenmesini etkileyen faktörler hakkındaki bilgisini ve bu bilgiyi ifade etmesini kapsamaktadır. Öğrencinin zihinsel olarak güçlü ve zayıf yanları hakkındaki bilgisi, bir şeyi öğrenebilmek için hangi tür bilgilerin önemli olduğunun bilgisi, bilgiyi organize etme ve hatırlama konusunda kendisine olan inancı, bir konuyu çalışırken neyin öğrenilmesi gerektiğinin ve ne kadar anlayabildiğinin farkında olması açıklayıcı bilgiye örnek olarak verilebilir.

1.1.2.4.1.2. Prosedürel (işlemsel) bilgi

Prosedürel bilgi yerine getirilecek bir görevin “nasıl”ını bilmeyi ifade etmektedir (Kyllonen and Woltz, 1989). Prosedürel bilgi, bir problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgidir ve öğrenme aktivitelerinin organize edilmesi aracılığıyla bireye bilgi ve becerileri kullanma ve yeniden düzenleme imkânı sağlar (Kumar, 1998). Bireylerin bilişsel görevleri nasıl yerine getirdiklerine ilişkin bilgilerden oluşan prosedürel bilgi bir öğrenme görevinin veya bir işin nasıl yapılabileceğine dair bilgidir. Bir odanın alanını nasıl hesaplayacağını bilmek, bir metindeki önemli bilgileri nasıl kalıcı bir şekilde öğreneceğini bilmek, bunun için hangi öğrenme stratejilerinden nasıl faydalanacağını bilmek, dersi dinlerken hangi bilgileri nasıl not alması gerektiğini bilmek prosedürel bilgiye örnek olarak verilebilir.

1.1.2.4.1.3. Durumsal bilgi

Bireylerin sahip oldukları açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağına dair bilgisini ifade eden durumsal bilgi hangi öğrenme stratejisinin ne zaman ve hangi durumlarda kullanımının daha uygun olduğu ile ilgili bilgiyi de

içermektedir (Campbell, 1999). Bir öğrencinin öğrenme sürecinde, bir stratejinin hangi durumda ne zaman daha etkili olduğunu bilmesi onun, durumsal bilgi düzeyini göstermektedir.

1.1.2.4.2. Bilişin düzenlenmesi

Biliş ötesinin ikinci ana bileşeni olan bilişin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine ve denetlemelerine yardımcı olacak bir dizi bilişsel faaliyeti içerir (Thomas and McRobbie, 2001). Biliş ötesi bilgi ve bilişin bilgisi kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılmasına benzer biçimde, bilişin düzenlenmesi ile biliş ötesi düzenleme kavramları da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Howard, Mcgee, Shia and Hong, 2000). Bilişin düzenlenmesi üç alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirmedir.

1.1.2.4.2.1. Planlama

Planlama, öğrenme görevinin en başında uygun öğrenme stratejilerin seçimi, etkili ve kalıcı öğrenmeler için zamanın ve kullanılacak diğer kaynakların doğru bir şekilde belirlenmesi ile ilgilidir. Okumaya başlamadan önce içerikle ilgili tahminlerde bulunmak, bir göreve başlamadan önce dikkat veya zamanı bilişli bir şekilde düzenlemek gibi işlemler planlamayla ilgilidir (Blank, 2000). Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için bilişsel kaynakların tahsis edilmesini içerir. Hedeflerin belirlenmesi, öğrenilen konuyla ilgili eski bilgilerin hatırlanması ve öğrenme süresinin ayarlanması genellikle planlama içinde değerlendirilmektedir (Bruning, Scraw, Norby, 2014).

1.1.2.4.2.2. İzleme

İzleme, yapılmakta olan çalışmanın işe yararlılığının analiz edilmesini, bireyin kullanmakta olduğu öğrenme stratejilerinin sağladığı katkının değerlendirmesini ve ters giden durumları farketmesini içerir (Schraw and Moshman, 1995). İzleme, bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenme performansı hakkında düşünmesi, öğrenme performansı hakkında kestirimlerde bulunması, kullandığı bilişsel stratejilerin işe yararlılığını analiz etmesi ile ilgilidir. Okurken durup anlayıp anlamadığını kontrol

etme, kullandığı stratejinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme bu kategoride değerlendirilebilir.

1.1.2.4.2.3. Değerlendirme

Değerlendirme ise bireyin öğrenme ürünlerini ve öğrenme çabasının verimlilik durumunu değerlendirmesini ifade eder (Everson and Tobias, 1998). Değerlendirme bireyin gerçekleştirdiği öğrenme etkinliğini ve öğrenme ürünlerinin niteliği hakkında yargıda bulunması, bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesi (hata ayıklama), bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi (bilgiyi yönetme) becerilerden oluşmaktadır. Öğrencinin öğrenme hedeflerini değerlendirmesi, tahminlerinin doğru olup olmadığını incelemesi, hatalarının, iyi yaptığı ve daha iyi yapabileceği bilişsel uygulamalarının farkında olması da bu kategoride değerlendirilebilir.

1.2. Özdüzenleme ve Biliş ötesi

Özdüzenlemeli öğrenme teorisi Albert Bandura'nın (1997) öncülüğünü yaptığı sosyal bilişsel öğrenme teorisi içinde gelişmiştir. Sosyal bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenme birey, çevre ve davranışsal unsurların karşılıklı etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir (Scraw, Crippen and Hartley, 2006). Başarı ve akademik performansın en önemli unsurlarından birisi olduğu düşünülen özdüzenleme, bir çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve modellenmiştir (Üredi ve Üredi, 2005). Özdüzenleme 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 tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000). Risemberg ve Zimmerman'a (1992) göre özdüzenleme, amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler oluşturma ve bu stratejilerin sonuçlarını denetleme sürecidir. Bu tanımlar incelendiğinde özdüzenlemesini yapan bir öğrencinin aynı zamanda biliş ötesi becerileri de kullandığı rahatlıkla söylenebilir.

Özdüzenlemeli öğrenme, biliş, biliş ötesi ve motivasyon olmak üzere üç temel öğenin etkileşim içinde olmasını gerektirmektedir (Scraw, Crippen and Hartley, 2006).

Özdüzenlemede bilişin rolü daha çok bilginin işlenmesi ve hatırlanması ile ilgilidir. Scraw ve arkadaşlarına (2006) göre öğrenme stratejileri ve kritik düşünme becerileri gibi bilişsel becerilerin özdüzenlemeli öğrenme sürecinde önemli bir rolü vardır. Bireyin bilişsel süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için gerekli olan beceriler ise biliş ötesinin içinde yer almaktadır. Motivasyonla ilgili öge bireyin bilişsel ve biliş ötesi becerilerinin kullanımı ve gelişimi için gerekli olan inanç ve tutumlarından oluşmaktadır. Scraw ve arkadaşlarına (2006) göre etkileşim halinde bulunması gereken bu üç öge özdüzenleme için gerekli ancak her biri tek başına yeterli değildir. Örneğin, öğrenme motivasyonu olan ve etkili öğrenme stratejilerine sahip olan bir öğrenci biliş ötesi becerilere sahip değilse özdüzenlemesini yeterli düzeyde yapamayacaktır.

Özdüzenleme ile biliş ötesinin bileşenleri arasında büyük benzerlikler vardır. Özellikle biliş ötesinin bileşenlerinden biri olan bilişin düzenlenmesindeki ögeler (planlama, izleme ve değerlendirme) özdüzenlemenin içinde bahsedilen pek çok faaliyeti içermektedir. Örneğin Zimmerman'ın (2000) özdüzenleme modelinde yer alan öndüşünme evresinde, bireyin öğrenme hedefleri koyup buna uygun strateji seçmesi biliş ötesinin bileşenlerinden olan planlamayı performans evresinde özgözlem ve özkontrol faaliyetleri biliş ötesinin bileşenlerinden olan değerlendirme bileşeni ile ilgilidir. Her ne kadar özdüzenleme ile ilgili modellerde, Pintrich ve arkadaşlarının ortaya koyduğu model hariç (Wolters, Pintrich and Karabenick, 2005), biliş bilgisinden bahsedilmese de planlama, izleme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için pek çok durumda biliş bilgisinin aktif hale getirilmesi gereklidir. Scraw ve Dennison'a (1994) göre biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında güçlü bir etkileşim vardır. Bu araştırmacılara göre bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi etkileşimli bir şekilde çalışarak öğrencilerin özdüzenleme yapabilmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla bireyin özdüzenleme yapabilmesi için biliş bilgisine ve bilişin düzenlenmesi faaliyetine de ihtiyacı vardır.

Sonuç olarak özdüzenleme ve biliş ötesini inceleyen araştırmacılar bu iki kavramın işaret ettiği süreçler yönünden bir çok ortak yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Efklides ve Misialidi'ye (2010) göre özdüzenleme ve biliş ötesinin en önemli ortak iki fonksiyonu bilişsel faaliyetlerin izlenmesi ve kontrolüdür. Bu ortak iki fonksiyon nedeniyle, birçok araştırmada özdüzenleme ve biliş ötesinin birbirinin yerine

kullanıldığı gözlemlenmiştir (Kaplan, 2008). Yine bu durum araştırmacılar arasında hangi kavram hangi kavramın altındadır tartışmalarını da gündeme getirmiştir.

1.3. Biliş Ötesinin Gelişimi

Piaget (1976), bilişsel gelişim evrelerini açıklarken, 7-12 yaş arasını somut işlemler 12 yaş ve sonrasını ise soyut işlemler evresi olarak adlandırmıştır (Özsoy, 2008). Piaget'e (1976) göre somut işlemler döneminde kurgulanmış problem durumları için alternatif çözümler üretebilirlerken, soyut işlemler döneminde, soyut, analitik ve çok yönlü düşünme becerilerini kullanma düzeyine ulaşabilmektedirler. Soyut işlemler dönemindeki çocuklar bir problemi çözmek için farklı hipotezler kurabilir ve bu hipotezlerin her birini test ederek doğru çözüme ulaşabilirler. Sonuç olarak soyut işlemler dönemindeki çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistematığı, bir yetişkininki kadar gelişmiş durumdadır (Aydın, 2001).

Genel olarak biliş ötesi yaşla doğru orantılı olarak gelişmektedir (Schneider ve Lockl, 2002). Bunun yanında bir çok kaynakta biliş ötesi becerilerin kazanılmasında öğretimin etkisinin, olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğu belirtilmektedir (Subaşı, 1999). Yapılan araştırmalar, biliş ötesi becerilerin yaşla doğru orantılı olarak geliştiğini göstermiştir. Örneğin, yaş küçüldükçe “ne hakkında düşündüğünün farkında olma” düzeyi de düşmektedir. Biliş ötesi becerilerin gelişimi, 5-7 yaşlarından itibaren başlayarak okul yaşantısı boyunca devam etmektedir (Flavell, 1985). Okulöncesi dönem çocukları bazı stratejik davranışları öğrenebilecek olgunluğa sahiptirler ancak, çocuklar okul eğitiminin bir sonucu olarak kullandıkları stratejilerle kendi öğrenmelerini kontrol edebileceklerini fark edebilmektedirler (Kail and Hagen, 1982; Duell, 1986).

Biliş ötesi becerilerin gelişimi konusunda yapılan çalışmaların temelleri zihin kuramcılarının araştırmalarına dayanmaktadır. Zihin kuramcılarına göre göre ilk olarak biliş ötesinin çocuklarda 3- 5 yaşları arasında gelişmeye başladığı ve 12 yaş civarında bu gelişimin sonlandığı ifade edilmektedir. Bunun yanında yapılan bir çok araştırma da biliş ötesi becerilerin çocukluk ve ergenlik süresince artarak geliştiğini, özellikle 10-14 yaşları arasında daha hızlı bir şekilde geliştiği tespit edilmiştir. (Pekel, 2010)

1.4. Biliş Ötesi Becerilerin Öğretimi

Kısaca “düşünmeyi düşünme” ya da “öğrenmeyi öğrenme” şeklinde ifade edilen biliş ötesinde bireyin bilişsel beceriler yönünden kendini tanıması, bilişsel süreçleri tanıması, öğrenme hedeflerinin farkında olması, kendi öğrenme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi esastır. Biliş ötesi, anlamlı ve güçlü öğrenme ürünlerine ulaştıran becerilerden oluşmaktadır. Biliş ötesini geliştirmek için öğrencinin kendi öğrenme süreçleri hakkında düşünmesi, kendisi için uygun öğrenme stratejilerini tanıması ve bunları bilinçli bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir.

Kumar (1998)’a göre biliş ötesi becerileri geliştirmek için destekleyici sosyal ortam vb. bir çok model sunulsa da bu alanda yapılan araştırmalar biliş ötesinin öğretilebilir becerilerden oluştuğunu göstermektedir. Biliş ötesi becerilerin öğretiminde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

Günümüze kadar biliş ötesiyle ilgili yapılan çoğu araştırmada destekleyici sosyal ortam oluşturma yerine, strateji öğretimine ağırlık verilmiştir. Ancak Lin (2001) biliş ötesi becerilerin kazandırılmasında hem öğrencilerin bilişsel ve sosyal yönlerine odaklanarak strateji eğitimi verilmesini hem de destekleyici bir sosyal ortam oluşturulmasını önermektedir.

Paris ve Winograd (1990; Akt.: Gelen, 2003) biliş ötesi becerilerin öğretimi ile ilgili dört yaklaşım belirlemişlerdir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

1. Doğrudan öğretim
2. Ders içinde yapılandırılarak öğretim
3. Uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle yapılan öğretim
4. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretim

Akın (2006) öğrenciye bilişsel süreçler ve stratejilerin bilgisini vermenin ve onlara bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin nasıl kullanılacağına yönelik deneyimler yaşatmanın, biliş ötesi becerilerin kazandırılmasının en etkili yolu olduğunu vurgulamaktadır.

Blakey ve Spence (1990; Akt.: Özsoy, 2007: ss. 29-32) ise öğrencilere biliş ötesi becerileri kazandırmak amacıyla aşağıdaki yöntemleri önermiştir:

- a. Neyi bildiğini ve neyi bilmediğini tanımlama: Bu aşamada öğrenme görevinin başında öğrenciler konuyla ilgili olarak, neyi bilip neyi bilmediklerini tespit ederler. “Bu konu hakkında ne biliyorum?” ve “Ne öğrenmek istiyorum?”, “Neleri bilmeye ihtiyacım var?” sorularına cevaplar ararlar ve bunları not ederler. Öğrenciler konuyla ilgili çalışmaya devam ettikçe, başlangıçta aldıkları notları doğrular veya düzeltir, netleştirir ve genişletirler.
- b. Düşündüklerini ifade etme: Düşüncelerin sesli olarak ifade edilmesi, biliş ötesi becerilerin kazandırılması sürecinde oldukça önemlidir. Öğretmenler, bir konuda düşünürken, planlama yaparken veya bir problemi çözerken kendi zihinsel etkinliklerini seslendirmeli, sesli düşünmelidirler. Böylelikle öğrenciler öğretmenlerinin düşünme süreçlerini model alabilirler.
- c. Bir düşünme günlüğü tutma: Biliş ötesini geliştirmede öğrencilere düşünme günlüğü veya öğrenme günlüğü tutmaları önerilmektedir. Öğrenme günlüğü öğrencilerin düşüncelerini yansıtmalarını ve kendi düşüncelerinin farkına varmalarını sağlar. Bu çalışma öğrencilere kendi düşüncelerindeki belirsizlikleri ve tutarsızlıkları fark etmeleri konusunda fırsat verir. Ayrıca öğrenciler bu günlükte, öğrenme görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklarla nasıl başa çıktıklarını da not ederler.
- d. Plan yapma ve kendini izleme: Öğrenciler her yönüyle öğrenme sorumluluğuna sahip olmalıdırlar. Öğrenme görevlerini yerine getirme konusunda başkası tarafından yönlendirilen bir birey olmayıp, plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda artan bir sorumluluğa sahip olmalıdırlar. Buna yönelik olarak öğrencilere öğrenme görevlerini yerine getirme konusunda zamanı ve ilgili materyalleri nasıl kullanabileceğine ilişkin beceriler kazandırılabilir. Bunun yanında öğrenme süreçlerini kendi kendilerine nasıl takip edebilecekleri ve nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin beceriler kazandırılabilir.
- e. Düşünme sürecini sorgulama: Öğrenciler öğrenme sürecinde veya yaptıkları çalışma sonunda, kullandıkları stratejilerin işe yarayıp yaramadığını, sonraki öğrenme görevleri için hangi stratejilerin daha etkili olabileceği konularında

sorgulama yapabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Bu konudaki becerilerin kazandırılmasıyla ilgili olarak üç aşamalı bir yöntemden yararlanılabilir. Öncelikle öğretmen, birlikte yapılan etkinliği gözden geçirirken öğrencilere rehberlik yapar. Böylece onların düşünme işlemleri ve duyguları hakkında bilgi sahibi olur. Daha sonra öğrenciler grup olarak ilgili fikirleri sınıflandırır ve kullanılan düşünme stratejilerini belirler. Son olarak öğrencilere, bu ve daha sonraki çalışmaları için uygun olmayan stratejileri belirlemeleri ve gelecekte faydalı olabilecek stratejileri tespit etmeleri, başarılarını analiz etmeleri hakkında fırsat verilir.

- f. Kendini değerlendirme: Kendini değerlendirme öğrencinin kendi düşünme süreçlerine odaklanmasına yardımcı olan kontrol listeleri ile yapılabilmektedir. Öğrenme etkinliklerinin aslında bir çok öğrenme görevi için benzer stratejileri gerektirdiğini fark eden öğrenciler, sahip oldukları öğrenme stratejilerini yeni öğrenme durumlarına da transfer etmeye başlayacaklardır.

Öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin ne zaman, niçin ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda her türlü bilgiye sahip olan uzman öğretmenlere ihtiyaç vardır. Biliş ötesi becerileri sınıfta tartışma, modelleme ve doğrudan öğretim yolları ile öğrencilere kazandırılmalıdır. Aksi halde öğrencilerin bu becerileri öğrenmeleri çok zordur (Pintrich, 2002). Çünkü öğrenciler bu bilgileri nasıl elde edeceklerini bilemezler.

1.5. Biliş Ötesi ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalarda Elde Edilen Sonuçlar

Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr>) kayıtlarından biliş ötesi ile ilgili yapılan çalışmalar “biliş ötesi”, “biliş üstü”, “üst biliş”, “yürütücü biliş” anahtar kavramlarıyla araştırılmış, biliş ötesi ile ilgili 6, biliş üstü ile ilgili 6, üst biliş ile ilgili 11, yürütücü biliş ile ilgili 4 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların neredeyse tamamı eğitim bilimleri alanıyla ilgiliyken çok azı psikoloji bağlamında gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde özdüzenleme kavramı ile ilgili yapılan 64 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Doğrudan biliş ötesi ile ilgili yapılan çalışma sayısının 27 olması ve konuyla ilgili en erken yapılan araştırmanın 2007 yılında gerçekleştirilmiş olması bu alanda yeterince araştırma yapılmadığını düşündürmektedir. Akademik başarının önemli bir ön koşulu konumunda olan, bunun yanında düşünce ile duygu arasında önemli bir köprü

niteliğinde olan biliş ötesinin üzerinde ülkemizde yeterli çalışmanın yapılmadığını söylemek mümkündür. Biliş ötesi hakkında akademik başarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilerek gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonuçları ise aşağıda paylaşılmıştır.

Çakıroğlu (2007) tarafından üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde okuma düzeyine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda, üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğuna anlama erişim düzeylerini artırmada, üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmenin ve yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Özsoy (2007) yaptığı çalışma ile biliş ötesi beceri öğretiminin öğrencilerin hem biliş ötesi hem de problem çözme başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı, biliş ötesi problem çözme etkinlikleri yoluyla biliş ötesi strateji öğretiminin, öğrencilerin problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Piltin (2008) yaptığı çalışmada biliş ötesine dayalı öğretimin uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma, matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma, tahmin etme, çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme, genelleme yapma, rutin olmayan problemleri çözme, matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akyol (2009) yaptığı çalışma ile öğrencilerin bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanma seviyelerinde anlamlı farklılık olduğunu, kavrama ve biliş ötesi öz denetim stratejilerinin öğrencilerin başarısını anlamlı olarak yordadığını, biliş ötesi öz denetim stratejisinin başarı tahminine en büyük katkıyı sağladığını, ön bilgilerin, anne ve babanın eğitim durumunun, evde bulunan kitap sayısının, eve gazete alma sıklığının, çalışma odasına, bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olmanın, öğrencilerin bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanımları ve fen başarılarıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Saraç (2010) yaptığı çalışmada biliş ötesi bilgi ve biliş ötesi beceri ile genel zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak biliş ötesi izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bağçeci, Döş ve Sarıca tarafından (2011) ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte aynı çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyinin akademik başarının pozitif bir yordayıcısı olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Demir (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin biliş ötesi bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olduğu, biliş ötesi bilgi ile biliş ötesi kontrol arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Kız öğrencilerin biliş ötesi toplam, yordam bilgisi, durum bilgisi ve planlama puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elitaş (2015) yaptığı araştırma ile hem biliş ötesi ve matematiksel problem çözme performansı arasında, hem de mantıksal düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansı arasında, hem de biliş ötesi ve mantıksal düşünme yeteneği arasında güçlü, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında biliş ötesi ve mantıksal düşünme yeteneğinin, matematiksel problem çözme performansını yordadığını tespit etmiştir. Buna göre biliş ötesi ve mantıksal düşünme yeteneği, matematiksel problem çözme performansının yüzde 54'ünü açıklamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, biliş ötesi, mantıksal düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansının sınıflarda vurgulanması önerilmektedir. Ayrıca, çalışmada bulunan ilişkiye dayanılarak biliş ötesi ve mantıksal düşünme yeteneğinin problem çözmeden ayrı tutulmaması önerilmektedir.

Sarı (2015) yaptığı çalışma ile biliş ötesi strateji öğretiminin öğrencilerin fen dersindeki erişim düzeylerini anlamlı bir şekilde ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını da olumlu bir şekilde artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Budak (2016) yaptığı çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öz düzenleme stratejileri ve matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeylerinin cinsiyete, okul öncesi eğitim alıp almama, anne-baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında

öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri, matematik motivasyon ve biliş üstü beceri düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişkinin olduğu, motivasyonun, öz düzenlemenin ve bilişin akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kuru (2016) yaptığı çalışma ile biliş ötesi stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin farkındalık, başarı, ilgi ve öğrenme stratejileri bilgilerini arttırdığı, biliş ötesi stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme durumlarına olumlu anlamda etki eden bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Borkowski ve arkadaşları (1989), biliş ötesi becerilerin gelişimi ile ilgili yaptıkları çalışmada, normal gelişen çocukların küçük yaştan itibaren diğerlerinin problem çözme yollarını gözlemlediklerini, yetişkinlerin hangi stratejileri kullanarak, karşılaştıkları problemlerle nasıl başa çıktıklarına farklı durumlarda şahit olduklarına, dolayısıyla onları model alarak çıkardıkları sonuçlar doğrultusunda davranışlarını yönlendirdiklerini tespit etmişlerdir.

Cardelle-Elawar (1992) “Düşük matematik becerisine sahip öğrencilere üst biliş düşünme becerileri öğretiminin etkileri” konulu çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin matematikle ilgili başarı ve tutumlarında olumlu yönde gelişme elde etmişlerdir.

Short (1992) yaptığı bir araştırmada normal, öğrenme güçlüğü olan ve gelişimsel sorunlu öğrencilerin okul başarılarını etkileyen bilişsel, biliş ötesi, motivasyonel ve duygusal faktörleri birlikte incelemiştir. Araştırmanın sonucunda normal ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel bilgi puanlarının gelişimsel sorunlu öğrencilerden belirgin bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Veenman, Elshout ve Meijer (1997) yaptıkları çalışma sonucunda, biliş ötesi becerilerini değerlendirmelerinin, yeni öğrenen kişilerin zihinsel yeteneklerindeki gelişime katkı sağlayabileceğini testpi etmişlerdir.

Sperling, Howard, Staley ve DuBois (2004) yaptıkları çalışmanın sonucunda biliş ötesinin bileşenlerinden bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileri ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Kipnis ve Hofstein (2008) biliş ötesi becerilerin geliştirilmesi konusunda yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin kendi alanlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda biliş ötesi becerilerinde bazı değişimlerin olduğunu gözlemlemişlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli, Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımlarından birisine ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer. (Karasar, 1984) Genel olarak öğrencilerin TEOG 2015 Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ile Biliş ötesi Farkındalık Envanterinden aldıkları puanlar (BFEP) arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Kayseri il ve ilçelerinde bulunan özel okulların 9.sınıfına yeni kayıt olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma, Kayseri il merkezinde bulunan Özel Hisarcıklıoğlu Anadolu Lisesi ve Özel Hisarcıklıoğlu Fen Lisesi'ne 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında kayıt yaptıran ve öğrenime yeni başlayan 104 9.sınıf öğrencisine ait veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul ve cinsiyet durumlarına göre örnekleme ait sayısal bilgiler Çizelge 2.1'de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Örneklem grubunun cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	Erkek Öğrenci		Kız Öğrenci		Toplam	
	f	%f	f	%f	f	%f
Fen Lisesi	41	50.6	40	49.4	81	77.8
Anadolu Lisesi	23	100	0	0	23	22.2
Toplam	64	61.5	40	38.5	104	100

Çizelge 2.1'de de görüldüğü gibi örneklem grubunun %61.5'ini erkek, %38.5'ini kız öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubunun %77.8'ini Özel Fen Lisesi,

%22.2'sini de Özel Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı: Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Biliş ötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Biliş ötesi Farkındalık Envanteri, Flavell'in (1985) biliş ötesinin iki önemli unsuru olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile ilgili yaptığı çalışmaya dayandırılarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından 607 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırma ile Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır. Araştırmada yapı geçerliği olarak açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .95 olarak bulunmuştur. Formu ek'ler kısmında sunulan envantere ait boyutlar ve her boyutun hangi maddelerden oluştuğunu gösteren bilgiler Çizelge 2.2'de verilmiştir.

Çizelge 2.2. Envantere ait madde numaralarının alt ölçeklere göre dağılımı

	Alt Ölçekler	Madde Numaraları
Biliş Bilgisi	Açıklayıcı bilgi	5, 10, 12, 16, 17, 32, 20, 46
	Prosedürel bilgi	3, 14, 27, 33
	Durumsal bilgi	15, 18, 26, 29, 35
Bilişin Düzenlenmesi	Planlama	4, 6, 8, 22, 23, 42, 45
	İzleme	1, 2, 11, 21, 28, 34, 41, 49,
	Değerlendirme	7, 19, 24, 36, 38, 50
	Hata ayıklama	25, 40, 44, 52, 51
	Bilgi yönetme	9, 13, 30, 31, 37, 39, 43, 47, 48

Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişiyle veya genel bir kavram olarak biliş hakkında ne bildiğini ifade etmektedir. Üç bileşenden oluşan biliş bilgisinin birinci bileşeni açıklayıcı bilgidir. Açıklayıcı bilgi, bireyin bir öğrenci olarak becerileri, zihinsel kaynakları ve yetenekleri hakkındaki bilgisidir. Biliş bilgisinin ikinci bileşeni prosedürel bilgidir. Prosedürel bilgi, bireyin, bir öğrenme görevinin veya bir işin nasıl yapılabileceğine dair bilgisidir. Biliş bilgisinin üçüncü bileşeni durumsal bilgidir. Durumsal bilgi, bilişsel stratejilerin hangi durumlarda, ne zaman ve nerede kullanılacağı ile ilgili sahip olunan bilgidir.

Biliş ötesinin ikinci temel unsuru olan bilişin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak bir dizi aktiviteyi içerir (Thomas and McRobbie, 2001). Bilişin düzenlenmesi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme alt bileşenlerinden oluşmaktadır. Planlama, öğrenme görevinin en başında uygun bilişsel stratejilerin seçimi, etkili ve kalıcı öğrenmeler için kaynakların doğru bir şekilde belirlenmesi ile ilgilidir. İzleme, bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenme performansı hakkında düşünmesi, öğrenme performansı hakkında kestirimlerde bulunması, kullandığı bilişsel stratejilerin işe yararlılığını analiz etmesi ile ilgilidir. Değerlendirme, bireyin gerçekleştirdiği öğrenme etkinliğini ve öğrenme ürünlerinin niteliği hakkında yargıda bulunması ile ilgilidir. Hata ayıklama, bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesi, bilgiyi yönetme ise bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesi ile ilgilidir. (Akın, A. ve Abacı, R., 2011)

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada iki ayrı veri grubuna ulaşılmıştır. Bunlardan biri 2015-2016 öğretim yılında kayıt yaptıran devam eden öğrencilere ait TEOG 2015 Yerleştirme Puanları (TEOGYP), diğeri de öğrencilere uygulanan Biliş ötesi Farkındalık Envanteri sonuçlarına (BFEP) ait verilerdir. TEOG 2015 Yerleştirme puanları uygulamanın yapıldığı okulun, okul müdürlüğünden alınmıştır. Okulda yeni kayıt olan öğrencilere, hangi derse nasıl çalışılacağı ile ilgili bir eğitim verildiği öğrenilmiş bu nedenle Biliş ötesi Farkındalık Envanteri öğrencilere bu eğitim verilmeden hemen önce, dönemin başında uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Biliş ötesi Farkındalık Envanterinin (BFE) bu çalışmada kullanımı ile ilgili izin alma sürecinde “Bu envanterin üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanmış olduğu” bilgisinin alınması üzerine, 9.sınıflara uygulanan BFE için yeniden bir iç tutarlılık analizinin yapılması uygun görülmüştür.

Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin Cronbach-Alfa katsayısı yüksek olmaktadır ve likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısı 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Bu açıklamalara dayalı olarak, ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla, ölçeğin tümünün ve her bir alt boyutun Cronbach-Alfa değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin standardize edilmiş 52 maddelik Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık değeri .95 bulunmuştur. Bunun yanında envanterin her alt boyutuna ait Cronbach-Alfa değerlerinin .60 ve .78 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre, Cronbach-Alfa değeri en yüksek boyut .78 ile Açıklayıcı Bilgi, İzleme ve Bilgiyi Yönetme değerlerine aitken, en düşük Cronbach-Alfa değerinin (.60) Hata Ayıklama alt boyutuna ait olduğu görülmüştür.

Akın, Abacı ve Çetin'in (2007) yaptıkları çalışma sonucunda ölçeğin tamamına ait olarak buldukları iç tutarlılık değeri ise .95, alt alt boyutlara ait Cronbach-Alfa değerlerinin de .66 ile .87 arasında değiştiğini tespit etmişlerdir. Buna göre, Cronbach-Alfa değeri en yüksek boyut .87 ile Açıklayıcı Bilgiye aitken, en düşük Cronbach-Alfa değerinin (.60) Bilgiyi Yönetme alt boyutuna ait olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen Cronbach-Alfa değerlerine ait ranj .21 ve ortanca .77, Akın, Abacı ve Çetin'in (2007) elde ettikleri Cronbach-Alfa değerlerine ait ranj ise .18 ve ortanca .75 olarak bulunmuştur.

Çizelge 2.3. Cohen, Manion and Morrison’ın (2007) Cronbach Alfa yorumlama kriterleri

Cronbach Alfa Değer Aralığı	İç Tutarlılık için Yorum
0.00 – 0.10	Zayıf
0.10 – 0.30	Düşük
0.30 – 0.50	Orta
0.50 – 0.80	Güçlü
0.80’nin üstü	Çok Güçlü

Cohen, Manion and Morrison’ın (2007) Cronbach Alfa yorumlama kriterlerine göre 9.sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplardan elde edilen alt test iç tutarlılık değerleri güçlü, ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık ise oldukça güçlüdür. İç tutarlılık güvenilirlik hesaplamaları esnasında, 15.madde çıkartıldığında durumsal bilgi alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .76, 45.madde çıkartıldığında planlama alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .70, 34.madde çıkartıldığında izleme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .79, 7.madde çıkartıldığında değerlendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .71, 25.madde çıkartıldığında alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .66, 48.madde çıkartıldığında ise bilgi yönetme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .80 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen maddelerin ölçekten çıkartılması durumunda ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının aynı (.95) kaldığı tespit edilmiştir.

Biliş ötesi Farkındalık Envanteri, “Açıklayıcı Bilgi”, “Prosedürel Bilgi”, “Durumsal Bilgi”, “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama”, “Bilgi Yönetme” olmak üzere sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanmasından sonra ölçeğe verdikleri yanıtlara göre her bir öğrenci için alt ölçek puanları hesaplanmış ve yorumlamada kolaylık olması amacıyla değerler yüz üzerinden ifade edilmiştir. Son olarak da her bir öğrencinin bütün ölçeğe verdiği yanıtlara göre Biliş ötesi farkındalık düzeyi puanı (BFEP) hesaplanmış ve yüz üzerinden ifade edilmiştir.

Parametrik istatistik kullanabilmek için verilere normallik testi uygulanmıştır. Normal dağılımı test etmenin yollarından biri basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakmaktır. Çarpıklık (skewness) katsayısı normal dağılımda 0’dır. Negatif çarpıklık katsayısı sola çarpık dağılıma, pozitif çarpıklık katsayısı sağa çarpık dağılıma işaret

eder. Basıklık (kurtosis) katsayısı da normal dağılımda 0'dır. Pozitif basıklık katsayısı sivri dağılıma negatif basıklık katsayısı ise basık bir dağılıma işaret eder. Dağılımın normal dağılımdan manidar düzeyde farklılaşmıyor olması için bu değerlerin -1.5, +1.5 aralığında kalması gerekmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Yapılan normallik testi sonucunda öğrencilerin TEOGYP'lerine ait skewness değeri -.831, kurtosis değeri de .469 bulunmuştur. Öğrencilerin BFEP verilerine ait skewness değeri -.264, kurtosis değeri de .237 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilere ait TEOGYP ve BFEP değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile TEOGYP ve BFEP arasında karşılaştırmalar yaptıktan sonra öğrencilerin TEOGYP'leri ile ölçeği oluşturan sekiz alt ölçek arasındaki korelasyon değerleri ile yine öğrencilerin TEOGYP'leri ile ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değeri incelenmiştir. Bütün istatistiksel hesaplamaları yukarıda bahsedilen dönüştürme işleminden sonra yapılmıştır.

Analiz işlemleri için SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) yazılımı kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt problemlerine yönelik olarak yapılan istatistik çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla (araştırma alt problem cümlelerine göre) incelenmiştir.

3.1. Cinsiyete göre TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ve Biliş Ötesi Farkındalık Envanterinden Alınan Puanlar (BFEP) değişmekte midir?

Daha yeni 9.sınıfa geçen öğrencilerin TEOGYP ve biliş ötesi farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin TEOGYP ve Biliş ötesi Farkındalık Envanterinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için de t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 3.1’de verildiği gibidir.

Çizelge 3.1. Cinsiyete göre öğrencilerin TEOGYP’lerinin karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Xort	S.Sap.	t	P
TEOGYP (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Yerleştirme Puanı)	Erkek	64	389.05	80.19	-3.486	.001*
	Kız	40	437.87	47.32		
Biliş ötesi Farkındalık Puanı (BFEP)	Erkek	64	63.67	14.01	-2.426	.017*
	Kız	40	69.63	8.40		

*p<.05

Çizelge 3.1’den görüldüğü gibi cinsiyete göre öğrencilerin TEOGYP’leri arasında oldukça anlamlı bir farklılık (.001) vardır. Buna göre TEOGYP yönünden kız öğrenciler (X= 437.87) erkek öğrencilerden (X=389.05) daha başarılıdır. Cinsiyet değişkenine göre Biliş ötesi Farkındalık Puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (p=.017). Buna göre kız öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Puanları (X=69.63) erkeklerden (X=63.67) daha yüksek çıkmıştır.

3.2. TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri alt ölçeklerinden alınan puanlar ve ölçeğin tamamından alınan puanlar arasındaki ilişki nedir?

Çizelge 3.2. TEOG yerleştirme puanı ile biliş ötesi farkındalık envanteri alt ölçeklerinden alınan puanlar ve ölçeğin tamamından alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon çizelgesi

	TEOGYP	ABP	PBP	DBP	PP	İP	DP	HAP	BYP
ABP	.46**	1							
PBP	.41**	.67**	1						
DBP	.38**	.76**	.79**	1					
PP	.33**	.58**	.67**	.61**	1				
İP	.28**	.63**	.76**	.74**	.73**	1			
DP	.42**	.64**	.74**	.67**	.74**	.82**	1		
HAP	.34**	.44**	.55**	.54**	.54**	.70**	.67**	1	
BYP	.51**	.68**	.71**	.73**	.71**	.79**	.78**	.77**	1
BFEP	.46**	.80**	.86**	.85**	.83**	.91**	.89**	.76**	.92**

** p<.01 *p>.05

TEOGYP: TEOG 2015 Yerleştirme Puanı, ABP: Açıklayıcı Bilgi Puanı, PBP: Prosedürel Bilgi Puanı, DBP: Durumsal Bilgi Puanı, PP: Planlama Puanı, İP: İzleme Puanı, DP: Değerlendirme Puanı, HAP: Hata Ayıklama Puanı, BYP: Bilgiyi Yönetme Puanı, BFEP: Biliş ötesi Farkındalık Puanı

Çizelge 3.2 incelendiğinde öğrencilerin, İzleme (İP) alt ölçeği haricinde Biliş ötesi Farkındalık Envanterinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile TEOG 2015 Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasında anlamlı ve pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Bununla beraber öğrencilerin yine Biliş ötesi Farkındalık Envanterinin tamamından aldıkları puanlar (BFEP) ile TEOGYP'leri arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek korelasyon tespit olduğu edilmiştir. Çizelge 3.2'ye ait veriler, ilgili alt ölçeğe ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyleriyle beraber detaylı bir şekilde yeniden incelenmiştir.

3.2.1. Öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (ABP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile TEOGYP'leri arasında .46'lık (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Çizelge 3.2 incelendiğinde açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden alınan puanlar (ABP) ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında (Hata Ayıklama Puanı-HAP hariç) yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.1.1. BFE'nin açıklayıcı bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile TEOGYP'leri arasında .46'lık (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Örnekleme grubundaki öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	.45**
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	.54**
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	.62**
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	.48**
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	.27**
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	.62**
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	.57**
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	.43**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.3 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'ye ait 10, 12, 20 ve 32.maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PBP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PBP) ile TEOGYP'leri arasında .41'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında prosedürel bilgi alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.2.1. BFE'nin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .41'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.4'te verilmiştir.

Çizelge 3.4. Örnekleme grubundaki öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
3	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	.56**
14	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	.65**
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	.76**
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	.68**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.4 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait bütün maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.3. Öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puanlar (DBP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan (DBP) ile TEOGYP'leri arasında .38'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında durumsal bilgi alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.3.1. BFE'nin durumsal bilgi alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan (DBP) ile TEOGYP'leri arasında .38'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. Örneklem grubundaki öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeyleri

M.N	Madde	r
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	.31**
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	.70**
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	.64**
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	.55**
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	.69**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.5 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin durumsal bilgi alt ölçeğine ait 18, 26, 29 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.4. Öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (PP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında ,33'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında planlama alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.4.1. BFE'nin planlama alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .33'lük (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin planlama alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.6.'da verilmiştir.

Çizelge 3.6 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin planlama alt ölçeğine ait 6, ve 23 no'lu maddelerine verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.6. örneklem grubundaki öğrencilerin planlama alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	.35**
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	.62**
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	.40**
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	.47**
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	.64**
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	.37**

** p<.01 *p>.05

3.2.5. Öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (İP) ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puan (İP) ile TEOGYP arasında .29'luk (düşük derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında izleme alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.5.1. BFE'nin izleme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .29'luk (düşük derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin izleme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek

derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.7’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Örneklem grubundaki öğrencilerin izleme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP’leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	.59**
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	.60**
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	.55**
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	.62**
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	.68**
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	.39**
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	.50**
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	.64**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.7 incelendiğinde, öğrencilerin BFE’nin izleme alt ölçeğine ait 1, 2, 11, 21, 28, 41 ve 49 no’lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP’leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.6. Öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile TEOGYP’ler arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan (DP) ile TEOGYP arasında .42’lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında değerlendirme alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.6.1. BFE'nin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .42'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.8 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin değerlendirme alt ölçeğine ait 19, 24, 36 ve 38 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.8. Örnekleme grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	.20*
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	.54**
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	.52**
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	.58**
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığimi kendime sorarım.	.68**

** p<.01 *p>.05

3.2.7. Öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puanlar (HAP) ile TEOGYP'leri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP arasında .34'lük (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Bunun yanında hata ayıklama alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.7.1. BFE'nin hata ayıklama alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .34'lük (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.9. Örnekleme grubundaki öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	.34**
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	.65**
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	.64**
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	.30**
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	.43**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.9 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin hata ayıklama alt ölçeğine ait 40 ve 44 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.8. Öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puanlar (BYP) ile TEOGYP'leri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örnekleme grubundaki öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puan

ile TEOGYP arasında .51'lik (yüksek derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. .51 değeri ile bu değişken ile TOEGYP arasındaki en yüksek korelasyon değerine sahiptir. Bunun yanında bilgiyi yönetme alt ölçeğinden alınan puanlar ile diğer alt ölçeklerden alınan puanlar arasında yine diğer değişkenlere göre daha yüksek düzeyde korelasyonlar olduğu dikkati çekmektedir.

3.2.8.1. BFE'nin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait maddelere verilen cevaplarla TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .51'lik (yüksek derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Burada ise öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin TEOGYP'leri ile yüksek derece ilişkili olan maddeleri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin bulgular Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge 3.10. Örneklem grubundaki öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

No	Madde	r
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	.51**
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	.72**
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	.71**
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	.60**
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	.32**
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	.73**
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	.55**
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	.51**
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	.33**

** p<.01 *p>.05

Çizelge 3.10 incelendiğinde, öğrencilerin BFE'nin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait 9, 13, 30, 31, 43 ve 47 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

3.2.9. Öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'nin iki temel bileşenine ait (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ana alt ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Çizelge 3.11'de görüldüğü gibi öğrencilerin TEOGYP'leri ile bilişin bilgisi puanları (.47) ve bilişin düzenlenmesi puanları arasında (.43) orta derecede pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Çizelge 3.11. Örneklem grubundaki öğrencilerin bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ana alt ölçeklerine ait maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasındaki ilişki düzeylerini gösteren çizelge

	TEOGYP
ANA ALT ÖLÇEK PUANI	r
Bilişin Bilgisi Puanı	.47**
Bilişin Düzenlenmesi Puanı	.43**

** p<.01 *p>.05

3.2.10. Öğrencilerin TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) ile biliş ötesi farkındalık ölçeğinin tamamından aldıkları puan (BFEP) arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

Örneklem grubundaki öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Envanterinden aldıkları genel puan (BFEP) ile TEOGYP arasında .46'lık bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Bu korelasyon iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkiyi göstermekle birlikte, biliş ötesi farkındalık düzeyinin TEOGYP'yi yordamada kullanılabilecek bir değişken olabileceğini de düşündürmektedir. Buna yönelik olarak uygulanan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

3.3. BFEP, TEOGYP'yi ne derecede yordamaktadır?

Çizelge 3.12'de görüldüğü gibi öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık düzeyleri (BFEP) ile TEOGYP'leri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon (.46) bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni kontrol altına alınarak hesaplanan kısmi korelasyon değeri de iki değişken arasında orta düzeyde (.42) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.12. TEOGYP basit doğrusal regresyon analizi çizelgesi

Model 1	Tahmin Edilen Değişken: TEOGYP						
	Değişkenler	B	S.Hata	β	T	P	r
Sabit	228.621	34.59	.46	6.86	.000	.46	.42
Biliş ötesi Farkındalık	2.72	.52		5.3	.000		

R= .46 R²= .21

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre Biliş ötesi Farkındalık Puanlarının TEOGYP üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Regresyon analizi sonuçlarına göre TEOGYP'nin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği ise aşağıda verilmiştir.

$$\text{TEOGYP} = 228.621 + 2.72 \times \text{Biliş ötesi Farkındalık Puanı}$$

Bu modele göre öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık düzeyleri TEOGYP'deki varyansın %21'ini açıklamaktadır (R=.46, R²=.21). Biliş ötesi Farkındalık düzeyleri öğrencilerin TEOGYP'lerini yordayan bir değişkendir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR

4. TARTIŞMA VE YORUMLAR

4.1. Cinsiyete göre TEOG Yerleştirme Puanları ve Biliş Ötesi Farkındalık Envanterinden Alınan Puanlardaki Farklılaşma

Cinsiyete göre öğrencilerin TEOGYP'leri arasında oldukça güçlü ve anlamlı bir farklılık (.001) bulunmuştur. Buna göre TEOGYP yönünden kız öğrenciler ($X=437.87$) erkek öğrencilerden ($X=389.05$) daha başarılıdırlar. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Envanteri Puanları (BFEP) arasında da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ($p=.017$). Kız öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Envanteri Puanları ($X=69.63$) erkeklerin Biliş ötesi Farkındalık Envanteri Puanlarından ($X=63.67$) daha yüksek çıkmıştır. Duckworth ve Seligman (2006) da yaptıkları araştırmada cinsiyetin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını bulmuşlardır.

Ervan (2013) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeylerini incelediği araştırmasında da kız öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede farklı ve yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burada TEOGYP yönünden daha başarılı olan kız öğrencilerin, Biliş ötesi Farkındalık Puanlarının yüksek çıkması oldukça anlamlı ve beklenen bir durumdur.

Bu durum ise Biliş ötesi Farkındalık düzeyinin TEOGYP ile ilişkili olduğunu düşündürmüştür. Söz konusu ilişkiyi test etmek amacıyla TEOGYP ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri alt ölçeklerinden alınan puanlar ve ölçeğin tamamından alınan puanlar arasındaki ilişki tek tek incelenmiştir.

4.2. TEOG Yerleştirme Puanı (TEOGYP) ile Biliş ötesi Farkındalık Envanteri Alt Ölçeklerinden Alınan Puanlar ve Ölçeğin Tamamından Alınan Puanlar (BFEP) Arasındaki İlişki

Öğrencilerin TEOGYP değerleri ile en yüksek korelasyona sahip olan alt ölçeğin .51 ile bilgiyi yönetme ve .46 ile açıklayıcı bilgi olduğu, en düşük korelasyonun ise izleme alt ölçeğine (.28) ait olduğu tespit edilmiştir. Buna göre TEOGYP başarısı için özellikle, öğrencilerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin farkındalık düzeyleri, bilgi ve inançları ile ilgili olan açıklayıcı bilginin ve bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerilerden oluşan bilgiyi yönetmenin diğerlerine göre daha önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık Envanterinin tamamından aldıkları puanlar (BFEP) ile TEOGYP'leri arasında orta düzeyde bir korelasyon (.46) bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni kontrol altına alınarak hesaplanan kısmi korelasyon değeri de yine iki değişken arasında orta düzeyde (.42) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde 2004-2008 yılları arasında ilköğretimden ortaöğretime geçişte 8.sınıf öğrencilerinin girdiği sınavın adı OKS'dir. Boyacı (2010) yaptığı çalışmada 9.öğrencilerinin OKS puanları ile biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puan arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ($r=.43$, $p<.01$) bulmuştur. Biliş ötesi Farkındalık Envanteri ve Biliş ötesi Öğrenme Stratejileri (BÖSÖ) benzer değişkenleri ölçen farklı ölçme araçlarıdır. Her iki ölçeğin de biliş ötesi unsurlar ile akademik başarı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermesi anlamlıdır. Sonuç olarak, TEOGYP veya OKS başarı düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarının bir göstergesi olduğu varsayıldığında, biliş ötesinin bu başarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

4.3. Akademik Başarı ve Biliş Ötesini Oluşturan Bileşenler Arasındaki İlişki

Öğrencilere ait TEOGYP puanlarının öğrencilerin akademik başarılarını yansıttığı varsayıldığında, biliş ötesini oluşturan alt bileşenlerle akademik başarı arasındaki ilişkinin düzeyleri öğrenciler ve eğitimciler için oldukça anlamlı olabilir.

4.3.1. Akademik başarı ve açıklayıcı bilgi

Açıklayıcı biliş ötesi bilgi, bireylerin görev yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin kavram ve inançlarını içerir (Montgomery, 1992). Açıklayıcı bilgiyi, öğrencilerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin farkındalık düzeyleri, bilgi ve inançları, bir öğrenci olarak zihinsel kaynakları ve yeterlilikleri hakkındaki bilgileri olarak tanımlayabiliriz. Öğrencinin zihinsel olarak güçlü ve zayıf yanları hakkındaki bilgisi, bir şeyi öğrenebilmek için hangi tür bilgilerin önemli olduğunun bilgisi, bilgiyi organize etme ve hatırlama konusundaki kendisine olan inancı, bir konuyu çalışırken neyin öğrenilmesi gerektiğinin ve ne kadar anlayabildiğinin farkında olması, açıklayıcı bilgiye örnek olarak gösterilebilir.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin açıklayıcı bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .46'lık (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunun farkında olması, bilgiyi organize etmede iyi olduğuna inanması, ne kadar iyi öğrendiğini kontrol edebildiğine dair inancı ve bir konuyu anlayıp anlayamadığına dair doğru karar verebileceğine inanmasının TEOGYP ile yüksek derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkındalık ve inançların başarılı öğrencilerin ilgili becerilere de sahip olduklarını ve bu becerilerin akademik başarıyı önemli derecede destekleyen beceriler olduğunu düşündürmektedir.

4.3.2. Akademik başarı ve prosedürel bilgi

Prosedürel bilgi şeylerin “nasıl”ını bilmeyi ve bir şeyleri yapma hakkındaki bilgiyi ifade eder (Kyllonen and Woltz, 1989). Bireylerin bilişsel görevleri nasıl yerine getirdiklerine ilişkin bilgilerden oluşan prosedürel bilgi, bir öğrenme görevinin veya bir işin nasıl yapılabileceğine dair bilgidir. Sahip olunan bilişsel stratejilere (öğrenme stratejilerine) ait bilgilerden oluşur. Bir konuyu en iyi nasıl öğreneceği, hangi öğrenme stratejisini kullandığında daha kalıcı öğrenmelere ulaşabileceği ile ilgili bilgileri prosedürel bilgi olarak tanımlayabiliriz.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin prosedürel bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan

ile TEOGYP'leri arasında .41'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin BFE'nin prosedürel bilgi alt ölçeğine ait bütün maddelere (3, 4, 14, 27, 33 no'lu maddelere) verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin bir problemi çözmeden önce çözüm yolları hakkında düşünmeleri, öğrenme stratejilerini amaçlı kullanmaları, çalışırken ne tür stratejileri kullandıklarının farkında olmaları ve ihtiyaç durumunda stratejileri kendiliğinden/otomatik olarak kullanmalarına dair farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkındalık düzeyleri başarılı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı öğrenme stratejilerine sahip oldukları ve bu stratejileri kullandıkları, bu özelliklerinin ise onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

4.3.3. Akademik başarı ve durumsal bilgi

Durumsal bilgi, bilişsel stratejilerin hangi durumlarda, ne zaman ve nerede kullanılacağı ile ilgili sahip olunan bilgidir. Bireylerin sahip oldukları açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağına dair bilgisini ifade eden durumsal bilgi, hangi bilişsel stratejinin ne zaman ve hangi koşullarda kullanımının daha uygun olduğu ile ilgili bilgiyi de içermektedir (Campbell, 1999).

Örnekleme grubundaki öğrencilerin durumsal bilgi alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .38'lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin BFE'nin durumsal bilgi alt ölçeğine ait 18, 26, 29 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin hangi stratejilerin daha kullanışlı olduğu, duruma göre farklı öğrenme stratejileri kullanmaları, ihtiyaç duyduklarında kendilerini motive edebilmeleri, yetersizliklerini telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerini kullanabilmelerine dair farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkındalık düzeyleri başarılı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı öğrenme stratejilerine sahip oldukları ve bu stratejileri duruma göre kullandıkları, ihtiyaç duyduklarında kendilerini motive edebildikleri ve yetersizliklerini farklı zihinsel özellikleriyle telafi edebildikleri ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

4.3.4. Akademik başarı ve planlama

Hedeflerin belirlenmesi, öğrenilen konuyla ilgili eski bilgilerin hatırlanması ve öğrenme süresinin ayarlanması genellikle planlama içinde değerlendirilmektedir (Bruning, Scraw, Norby, 2014). Planlama, öğrenme görevinin en başında uygun bilişsel stratejilerin seçimi, etkili ve kalıcı öğrenmeler için kaynakların doğru bir şekilde belirlenmesi ile ilgilidir. Okumadan önce, okunacak materyalle ilgili tahminlerde bulunmak, öğrenirken kullanılacak taktikleri sıralamak ve bu işler için yaklaşık bir zaman planlaması yapmak buna örnek olarak verilebilir.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin planlama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .33'lük (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin BFE'nin planlama alt ölçeğine ait 6, ve 23 no'lu maddelerine verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında da yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin öğrenme görevine başlamadan önce onu öğrenmek için nelere ihtiyacı olduğu ve bir problemin çözümü ile ilgili farklı yollar düşünme ve en iyi yolu tercih etme durumlarına ait farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkındalık düzeyleri öğrencilerin öğrenme görevi için gerekli ön hazırlıklar yaptıkları ve bir problemi çözme konusunda farklı stratejilere sahip oldukları ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

Sınav kaygısı özellikle TEOG gibi önemli sınavlarda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen değişkenlerden biridir. Ekenel (2005), 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında 480 lise son sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmanın sonunda Matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltmanın ve biliş ötesi öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Biliş ile duygu arasında kritik bir öneme sahip olan biliş ötesine ait becerilerin öğrencilere kazandırılmasının akademik başarıya ve ruh sağlığına olumlu yönde katkıları olabileceği ortadadır.

4.3.5. Akademik başarı ve izleme

İzleme, performansın analiz edilmesini, gelecek performans hakkında

kestirimlerde bulunulmasını, bireyin öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını içerir (Schraw and Moshman, 1995). Verimli öğrenmenin temel unsuru olarak tanımlanan “izleme”, bilişin düzenlemesine ait unsurlardan biridir. Bireyin öğrenme sürecinde kendi öğrenme performansı hakkında düşünmesi, öğrenme performansı hakkında kestirimlerde bulunması, kullandığı bilişsel stratejilerin işe yararlılığını analiz etmesi ile ilgilidir.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin izleme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP’leri arasında .28’lik (düşük derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Ancak BFE’nin izleme alt ölçeğine ait 1, 2, 11, 21, 28, 41 ve 49 no’lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP’leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenme görevini getirirken veya görevi yerine getirdikten sonra amacına ulaşmış olup olmadığını kontrol etmesi, bir problemi çözmeden önce birkaç alternatif düşünmesi, problemi çözerken bütün alternatifleri dikkate almadığını kendisine sorması, önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığı işleri düzenli olarak gözden geçirmesi, yararlı stratejileri araştırması, öğrenmesine yardımcı olması için metni bir bütün halinde el alması, yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebildiğini kendine sorması ile ilgili farkındalık düzeylerinin TEOGYP’leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu farkındalık düzeylerinin ilişkili olduğu becerilere başarılı öğrencilerin sahip olduğu ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

4.3.6. Akademik başarı ve değerlendirme

Değerlendirme ise bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini ifade eder (Everson and Tobias, 1998). Değerlendirme bireyin gerçekleştirdiği öğrenme etkinliğini ve öğrenme ürünlerinin niteliği hakkında yargıda bulunması ile ilgilidir.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP’leri arasında .42’lik (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin BFE’nin değerlendirme alt ölçeğine ait 19, 24, 36 ve 38 no’lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP’leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencinin bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup

olmadığını kendisine sorması, çalışmasını tamamladıktan sonra öğrendiklerini özetlemesi, çalışmalarını tamamlamadan önce amaçlarına daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğini kendine sorması, bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğini kendine sorması ile ilgili farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu farkındalık düzeylerinin ilişkili olduğu becerilere başarılı öğrencilerin sahip olduğu ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

4.3.7. Akademik başarı ve hata ayıklama

Hata ayıklama, bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesi ile ilgilidir. Örneklem grubundaki öğrencilerin hata ayıklama alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .34'lük (orta derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, biliş ötesini oluşturan unsurlardan biri olan hata ayıklamaya ait beceriler ile diğer biliş ötesi unsurlar arasında önemli düzeyde bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Öğrencilerin BFE'nin hata ayıklama alt ölçeğine ait 40 ve 44 no'lu maddelere verdikleri cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin kavrayamadıkları durumlarda kullandıkları stratejiyi değiştirmeleri ve kafaları karıştırdığında varsayımlarını tekrar değerlendirmeleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu farkındalık düzeylerinin ilişkili olduğu becerilere öğrencilerin sahip olduğu ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

4.3.8. Akademik başarı ve bilgiyi yönetme

Bilgiyi yönetme, bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerilerden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin bilgiyi yönetme alt ölçeğinden aldıkları puan ile TEOGYP'leri arasında .51'lik (yüksek derecede) bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, biliş ötesini oluşturan unsurlardan biri olan bilgiyi yönetmeye ait beceriler ile diğer biliş ötesi unsurlar arasında önemli düzeyde bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Öğrencilerin BFE'nin bilgiyi yönetme alt ölçeğine ait 9, 13, 30, 31, 43 ve 47 no'lu maddelere verdikleri

cevaplar ile TEOGYP'leri arasında yüksek derecede korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin önemli bir bilgiyle karşılaştıklarında çalışma tempolarını yavaşlatması ve bilginin anlam ve önemine dikkatli bir şekilde odaklanmaları, bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluşturmaları, bilgiyi anlayabilecekleri şekle dönüştürmeleri, okuduğu şeylerin önceden bildikleri ile ilgili olup olmadığını kendilerine sormaları, ders çalışırken yapacakları işleri küçük adımlara ayırmaları ile ilgili farkındalık düzeylerinin TEOGYP'leri ile yüksek derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu farkındalık düzeylerinin ilişkili olduğu becerilere öğrencilerin sahip olduğu ve bu özelliklerinin onların akademik başarılarını desteklediği anlamına gelebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin TEOGYP değerleri ile en yüksek korelasyona sahip olan alt ölçeğin .51 ile Bilgiyi Yönetme ve .46 ile Açıklayıcı Bilgi olduğu, en düşük korelasyonun ise izleme alt ölçeğine ait olduğu tespit edilmiştir. Buna göre TEOGYP başarısı için özellikle, öğrencilerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin farkındalık düzeyleri, bilgi ve inançları ile ilgili olan açıklayıcı bilginin ve bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerilerden oluşan bilgiyi yönetmenin diğerlerine göre daha önemli olduğu söylenebilir.

4.4. BFEP'nin TEOGYP'yi Yordama Gücü

Biliş ötesi Farkındalık Puanlarının TEOGYP üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin Biliş ötesi Farkındalık düzeyleri TEOGYP'lerini etkilemektedir. Biliş ötesi Farkındalık Puanındaki artış öğrencilerin TEOGYP'lerini arttırmaktadır.

Biliş ötesi kavramının farklı kaynaklarda biliş ötesi farkındalık olarak isimlendirildiği daha önce belirtilmiştir. Bağçeci, Döş ve Sarıca tarafından (2011) ilköğretim öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin biliş ötesi farkındalıkları ile SBS başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($\beta = .31$; $p = .000$) bulunmuştur. Bununla birlikte aynı çalışmada biliş ötesi farkındalık düzeyinin

akademik başarının pozitif bir yordayıcısı olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, doğrudan veya dolaylı olarak bu sonucu destekler niteliktedir (Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2007; Pilten, 2008; Akyol, 2009; Saraç, 2010; Bağçeci, Döş ve Sarıca tarafından, 2011; Demir, 2013; Elitaş, 2015; Sarı, 2015; Budak, 2016; Kuru, 2016).

Öğrencilerin akademik başarılarını yordayan bir değişken olarak biliş ötesi farkındalık düzeyinin, eğitim bilimleri ve eğitimciler açısından önemli bir konumda olduğu düşünölmektedir. Bir çok eğitimcinin de katıldığı görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Weinstein and Mayer, 1986). Bu kapsam ise öğrencilere biliş ötesi becerilerin kazandırılmasını gerektirmektedir.

Öğrenciyi bilginin aktarıldığı pasif bireyler haline getiren klasik öğretim alışkanlıklarının biliş ötesi becerilerin gelişimini desteklemesi neredeyse mümkün değildir. Biliş ötesi unsurların kullanımı, bizzat öğrencinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri belirli stratejilere göre yönetmesini gerektirmektedir. Bu konuda bilişsel öğrenme ve özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının biliş ötesi becerilerin kazandırılması yönünden ne kadar güçlü olduğu ortadadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirilmesi yapılmış, değerlendirmenin sonunda hem yapılan çalışmaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile TEOG Yerleştirme Puanları (TEOGYP) arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ve TEOGYP'leri cinsiyete göre karşılaştırılmış ve her iki değişken için kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Biliş ötesini oluşturan her bir unsur ile akademik başarı arasında pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Bu unsurlardan açıklayıcı bilgiye ait öğrenci farkındalık düzeyleri ve bilgiyi yönetme ile öğrenci akademik başarısı arasında diğerlerine göre daha yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı için özellikle, öğrencilerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin farkındalık düzeyleri, bilgi ve inançları ile ilgili olan açıklayıcı bilginin ve bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerilerden oluşan bilgiyi yönetmenin diğerlerine göre daha önemli olduğu söylenebilir.

Biliş ötesinin akademik başarıyla pozitif yönde ilişkili olmasıyla birlikte, öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeylerinin, akademik başarı düzeylerini yordayan bir değişken olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, doğrudan veya dolaylı olarak bu sonucu destekler niteliktedir (Çakıroğlu, 2007; Özsoy, 2007; Pilten, 2008; Akyol, 2009; Saraç, 2010; Bağçeci, Döş ve Sarıca tarafından, 2011; Demir, 2013; Elitaş, 2015; Sarı, 2015; Budak, 2016; Kuru, 2016).

Buna göre biliş ötesi farkındalık düzeyindeki pozitif yönlü gelişimin öğrencilerin öğrenme ürünlerinin niteliğine ve akademik başarılarına önemli katkılar sağlayabileceği

rahatlıkla söylenebilir. Bu bilgiler öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlayan biliş ötesi becerilerin okul yıllarında kazandırılmasını veya geliştirilmesini önemli kılmaktadır.

Öneriler

Ülkemizde biliş ötesi ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir (Ervan, 2013). Konuyla ilgili özellikle daha fazla deneysel araştırma yapılmasına, bulguların okulöncesinden yükseköğretime kadar bütün düzeylerdeki öğretim programlarını etkileyecek şekilde işlenmesine ciddi ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştiren fakültelerdeki uygulamalı derslere biliş ötesi becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik ayrıca bir ders konulmalıdır. Konu biliş ile duygu arasında kritik bir öneme sahip olduğu için, özellikle PDR ve psikoloji bölümlerinde ve özellikle de bilişsel terapi eğitimleri ile ilgili çalışmalardan önce mutlaka işlenmesi ve öğrenciler tarafından mutlaka anlaşılması ve kavranması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir. Zira biliş ötesine ilişkin bilgi ve beceriler, bilişsel ve bir çok terapi yöntemi için oldukça kıymetlidir. Biliş ötesi bilgi ve beceri alanları, eğitim ve psikoloji alanlarında çalışanlar için önemli bir ham madde konumundadır. Bu hammaddeden çok değerli ürünlerin çıkarılabileceği düşünülmektedir.

İleride Yapılacak Çalışmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler

Biliş ötesi bilgi ve beceri alanları eğitim ve psikoloji alanlarında çalışanlar için ham madde konumundadır. Bu hammaddeden çok değerli ürünlerin çıkarılabileceği düşüncesi ile ileride yapılacak çalışmalara ve uygulamalara yönelik olarak aşağıdaki öneriler verilmiştir.

1. BFEP'lerin öğrencilerin akademik başarısını .21 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Yapılabilecek başka bir çalışmada 8.sınıf öğrencilerine, 8.sınıfa geçtikleri yılın ilk haftasında BFE uygulanabilir, elde edilen BFEP'ler ile 8.sınıfın sonunda elde ettikleri TEOGYP'ler arasındaki ilişki düzeyi ve yine bu çalışmada olduğu gibi BFEP'lerin TEOGYP'leri yordama gücü yeniden test edilebilir.

2. BFE, PDR ve Ölçme Değerlendirme Servislerinde öğrencileri ve öğretmenleri yönlendirmede sürekli kullanılacak önemli bir araç haline gelebilir. Böylece, bu tür ölçme araçlarının sadece bilimsel araştırmalarda kullanılmayıp doğrudan sürece fayda katkı sağlaması amaçlanabilir.
3. Eğitim sürecinde biliş ötesi becerilerin gelişimini desteklemesi yönünden bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlarla klasik öğretim yaklaşımlarını karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.
4. Envanterin uygulanması sürecinde bazı öğrencilerin ölçek maddeleri ile ilgili sordukları sorular, öğrencilerin bazı maddeleri anlamakta zorlandıklarını düşündürmüştür. Bunun yanında ölçekle ilgili olarak yeniden Cronbach-Alfa hesaplamaları yapılmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik hesaplamaları esnasında, 15.madde çıkartıldığında durumsal bilgi alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .76, 45.madde çıkartıldığında planlama alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .70, 34.madde çıkartıldığında izleme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .79, 7.madde çıkartıldığında değerlendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .71, 25.madde çıkartıldığında alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .66, 48.madde çıkartıldığında ise bilgi yönetme alt ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .80 olarak hesaplanmıştır. Belirtilen maddelerin ölçekten çıkartılması durumunda ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının aynı (.95) kaldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin 15, 45, 34, 7, 25 ve 48.maddeleri ile ilgili düzeltme/değiştirme çalışmaları yapılabilir.
5. Bunun yanında bilişötesi becerilerin envanterle değil de doğrudan bir öğrenme görevi esnasında ölçülmesinin çok daha güçlü verilere ulaşma konusunda etkili olabileceği düşünülmüştür. Biliş ötesi becerilerin bir öğrenme görevi esnasında ölçülmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalar alan çalışanlarına önemli katkılar sağlayacaktır.
6. Bütün bulguların yanında örgütler ve kurumlar bağlamında da biliş ötesi

kavramının varlığı söz konusu olabilir. Bir insanda biliş ve biliş ötesinden bahsedilebiliyorsa, insanların belirli amaçlar doğrultusunda birarada işgördükleri örgüt ve kurumların biliş ve biliş ötesinden bahsedilebilir. Bu nedenle “örgütlerde ve/veya kurumlarda biliş ötesi” kavramı ve ilgili beceriler/süreçler üzerinde çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 57.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R. and Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory and Practice*, 7(2), 655-680.
- Akın, A., ve Abacı, E. (2011). *Biliş Ötesi*, Ankara: Nobel Yayınları, 1.
- Akın, A., ve Abacı, E. *a.g.e*, 87.
- Akyol, G. (2009). *Bilişsel ve biliş ötesi strateji kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarına katkıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 31.
- Bağçeci, B., Döş, B., Sarıca, R., (2011), İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 16, 551-566
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: W. H. Freeman.
- Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education*, 84, 486-506.
- Borkowski, J. G., Estrada, M. T., Miltead, M., Hale, C. A.,(1989) General Problem Solving Skills: Relations between Metacognition and Strategic Processing, *Learning Disability Quarterly*, 12, 57-70.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin temel yetenek düzeyleri ile biliş ötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Hildsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associate, Inc, 225-253.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce and W. F. Brewee (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hildsdale,

- NJ: Erlbaum, 453-481.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, N.J: Erlbaum, 65-116.
- Bruning, H. B., Schraw, G. J., Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. Nobel Yayınları, Ankara, s.79
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Butler G. and Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical syntesis. *Rewiev of Educational Research*, 65, 245-282
- Campbell, B. D. (1999). *An evaluation between confidence jutgements and differences in monitoring ability*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Las Vegas.
- Cardelle-Elawar, M., (1992). *Effects of Teaching Metacognitive Skills to Students With Low Mathematics Ability* <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9290002K> (Erişim Tarihi: Ocak 2016)
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). New York: Routledge.
- Cornoldi, C. and Lucangeli, D. (1996). Metacognitive trainings for children with learning difficulties: A program focused on metamemory competence. *Learning difficulties in Europe: Assessment and Treatment*, 57-62.
- Çakıroğlu, Ahmet (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, G. Ö. (2000). *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive and effective variables*, (Unpublished doctoral dissertation), Boğaziçi University Social Science Institute, Istanbul.
- Demir, H., D. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Derry, S. J. (1989). Strategy and expertise in solving word problems. In C. B. McCormick, G. E. Miller and M. Presley (Ed.), *Cognitive research strategy: From basic research to educational application*, New York: SpringerVerlag, 269-302.
- Duckworth, A.L. and Seligman, M.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(11). 25–38.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin boyutları: Birleşik bir öğretim modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 48-54.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar: Üstbiliş – Bilişsel Farkındalık. In B. Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Maya Akademi, 504-532.
- Duell, O. K. (1986). Metacognitive Skills. In G. D. Phye and T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning; Understanding, thinking and problem solving*, Orlando: Academic Press, 205-242
- Efklides, A. and Misailidi, P. (2010). Introducton: The present and future in metacognition. In A. Efklides and P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in ümetacognition research*, New York: Springer, 1-18.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Elitaş, Y., Ö. (2015). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üstbiliş, mantıksal düşünme yeteneği ve matematiksel problem çözme performansı arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekenel, E. (2005), *Matematik dersi başarısı ile biliş ötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ervan, S. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2 Sayı:1, s.216.
- Everson, H. T. and Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 6579.

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The natura of intelligence*, New Jersey: Erlbaum, 231-235.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (20), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 185.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2008). Development of learning strategies scale: study of validation and reliability. *World Applied Sciences Journal*, 4, (1), 31-36.
- Hartman, H. J. (1998). *Metacognition in teaching and learning: An introduction*.
- Howard, B. C., Mcgee, S., Shia, R. and Hong, N. (2000). *Metacognitive self-regulation and problem solving: Expanding the theory base through factor analysis. Paper presented and the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Jacobs, J. E. and Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Karasar, N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık, 79.
- Kail, R. B., Jr. and Hagen, J. W. (1982). Memory in childhood. In B. B. Woolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 350-366
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation and sel-regulated learning: What's the purpose? *Educational Pyschology Review*, 20, 477-484.
- Kipnis, M., Hofstein, A., (2008). *The Inquiry Laboratory as a Source for Development of Metacognitive Skills* <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-007-9066-y?LI=true>
- Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies 6th grade students*. (Unpublished doctoral dissertation), Boğaziçi University Social Science Institute, Istanbul.

- Kyllonen, P. C. and Woltz, D. J. (1989). Role of cognitive factors in the acquisition of cognitive skill. In R. Kanfer, P. C. Ackerman and R. Cudeck (Ed.), *Abilities, motivation and methodology: The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 239-280
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Kuru, E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde biliş ötesi stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalık, yeterlilik, başarı ve ilgilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23-40.
- Lucangeli, D. and Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3 (2), 121-139.
- McCormick, C. B. (1989) *Cognitive Strategy Research: From Basic Research To Educational Applications*. New York: Springer-Verlag.
- Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Özer, Bekir (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 1, (1):17- 32.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*,

82, 33-40.

- Pintrich, P. R., Wolters, C. and Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self regulated learning. In G. Schraw and J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*, Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 43-96
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic, 451-502.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Reeve, R. A. ve Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.
- Rickey, D. and Stacy, A. M. (2000). The role of metacognition in learning chemistry. *Journal of Chemical Education*, 77, 915-920.
- Risemberg, R. and Zimmerman B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilgi düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, S. (2015). *İlköğretim dördüncü sınıfta fen bilimleri dersinde biliş ötesi stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının, öğrenci erişilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Schmeck, R. (1988). “An Introduction to Strategies and Styles of Learning”. *Learning Strategies and Learning Styles*. Ed.: Ronald R. Schmeck. New York: Plenum Press, 3-20.
- Schneider, W. ve K. Lockl (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In: T. Perfect, B. Schwartz (Ed.). *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*,

26 (1-2), 113-125.

- Schraw, G., Crippen, K., and Hartley, K. (2006). Pro-moting self regulation in science education: metacognition as part of a broder perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning Teories - An Educational Perspective* (5nd ed.), Pearson, Merril Prentice Hall, 186
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayınları.
- Short, E. J.(1992). Cognitive, Metacognitive, Motivational and Affective Differences Among Normally Achieving, Learning- Disabled and Developmentally Handicapped Students: *How Much Do They Affect School Achievement?*, *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 229-239.
- Shuell, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. and DuBois, N. (2004). “Metacognition and Self-Regulated Learning Constructs”. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dersiği*, 146, 32-36.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.).Pearson, Boston
- Thomas, G. P. and McRobbie, C. J. (2001). Using a metaphor for learning to improve students’ metacognition in the chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 222-259.
- 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
- Weinstein, C. and E., Mayer, R., E. (1986) “The Teaching of learning strategies”. *Handbook of Research on Teaching*. Ed: M. C. Wittock. New York: Maccmillan

Company, 315-327.

Wolters, C., Pintrich, P. and Karabenick, S. (2005). Assesing akademik self-regulated learning. In K. Moore and L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, New York, NY: Springer, 251-270.

www.tdk.gov.tr

Veenman, M., V.J., Elshout, J., J., Meijer, J., (1997). *The Generality vs Domain Specificity of Metacognitive Skills in Novice Learning Across Domains*
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475296000254> (Erişim Tarihi: Ocak 2013)

Yürük, N. (2014). *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 28-49.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York: Guilford Press, 1-19.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A Social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeinder (Eds.), *Handbook of sel-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 13-39.

EKLER

EK-1 BİLİŞ ÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ

Değerli öğrenci,

Bu ölçek, dersleri öğrenirken (dinlerken, okurken, ders çalışırken) genellikle neler yaptığınızı değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır. Vereceğiniz bilgilerden yararlanılarak daha başarılı olabilmeniz için hangi konularda desteğe ihtiyacınız olduğu tespit edilecektir. Bu nedenle, olabildiğince dikkati cevaplar vermeniz gerekmektedir. Sizden istenilen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Ölçeği cevaplamak yaklaşık 30 dakikanızı alacaktır. Teşekkürler...

Ahmet ÖZTÜRK
Toros Üniversitesi
Psikoloji Anabilim Dalı

Okul Adı : _____

Ad –Soyad : _____

Cinsiyet : [] K [] E **Sınıf** : _____

TEOG Puanı : _____

	İfadeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
1	Amaçlarıma ulaşıp ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri	1	2	3	4	5

	kullanırım.					
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya	1	2	3	4	5

	diyagramlar çizerim.					
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : ÖZTÜRK, AHMET
Uyruğu : T.C.
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) : 14.01.1974
Doğum Yeri : ALMANYA
Medeni hali : EVLİ
Adresi : Cevizli Mah. Tınaztepe Cd. Gül Ap. 14/11
Maltepe/İstanbul
Telefon : 0533 923 59 31
E-Posta : aozturk67@msn.com

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet yılı
Yüksek lisans	Toros Üniv. Sosyal Bil. Ens. Psikoloji Tezli YL.	2017
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bil. Ens. Eğitim Bil. Tezli YL.	2000
Lisans	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitimde Ölçme ve Değ.	1996

İş Deneyimi

Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2016- devam ediyor	Acıbadem Okulları – İstanbul	Gen.Müd.Yard.
2004-2009	Atlas Eğitim Kurumları – Kayseri	Gen.Müd.
2001-2004	Atlas Eğitim Kurumları – Kayseri	Gen.Müd. Yard.
1996-2001	Hisarcıkloğlu Fen Lisesi	Rehber Öğretmen

Yabancı Dili

İngilizce

Yayınlar

1. Öztürk A., Arslan M. (2001) *Özel Dershanelerin Üniversite Sınavını İlk Girişte Kazanamayan Öğrencilere ÖSS'deki Puan Getirisi*, Eurasian Journal of Educational Research, 5/2001

İlgi Alanları : Kodlama (bilgisayar programlama), sanal gerçeklik ortamı ve insan zihni, yapay zeka, öğrenme ve nöropsikoloji, doğa gezileri ve balık tutmak



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 04/07/2017

Tezin Başlığı: Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalık Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9.Sınıflar)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

- a) Giriş,
- b) Ana bölümler ve
- c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 70 sayfalık kısmına ilişkin, 04/07/2017 tarihinde enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç
3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,

- 1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar dahil
3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanımla birlikte tamamlamış olduğum tezimin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezimin tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı : Ahmet ÖZTÜRK
İmzası : Tarih: 04/07/2017

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz tezi Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof.Dr.Kamuran ELBEYOĞLU

İmzası : Tarih: 25/07/2017
Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (2 sayfa)

Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalık Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)

Yazar Ahmet Öztürk

DOSYA	AHMET_ZT_RK.DOCX (326.11K)		
GÖNDERİLDİĞİ ZAMAN	04-TEM-2017 11:51AM	KELİME SAYISI	20872
GÖNDERİM NUMARASI	828922421	KARAKTER SAYISI	150612

Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalık Düzeyleri ile TEOG Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (9. Sınıflar)

ORIJINALLIK RAPORU

% 10	% 9	% 4	% 8
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BIRINCIL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	% 2
3	Submitted to Adnan Menderes Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 2
4	dspace.adiyaman.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.cumhuriyet.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1

ALINTILARI ÇIKART

KAPAT

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR < %1

BİBLİYOGRAFYAYI

ÜZERİNDE

ÇIKART