



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN FARKINDALIK, YETERLİLİK,
BAŞARI VE İLGİLERİNE ETKİSİ**

ESMA KURU

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuz altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esmâ

Soyadı : KURU

Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstbiliş Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Farkındalık, Yeterlilik, Başarı ve İlgilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Using Metacognitive Strategies on Student's Awareness, Competency, Achievement and Attention in Teaching Social Sciences

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esmá KURU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esma KURU tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstbiliş Stratejileri Kullanımın Öğrencilerin Farkındalık, Yeterlilik, Başarı ve İlgilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

Başkan: Doç. Dr. Ş.Gülin KARABAĞ

Üye: Doç. Dr. Bülent AKBABA

Üye: Doç. Dr. Abdülkadir GÜL

Üye: Yrd. Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ

Tez Savunma Tarihi: 01/04/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışması emek, gayret, özveri gerektiren önemli bir süreci kapsamaktadır. Bu zorlu süreci sağlıklı bir biçimde aşmadaki en büyük güç yanında olan destekçileridir. Yanımda bana bu süreçte sürekli destek veren ve bana görüşleri ile ışık tutan kıymetli insanlar olduğu için de kendimi şanslı görüyorum.

Bu süreç zarfında emeğini eksik etmeyen, beni görüşleri ile aydınlatan, bana destek ve yardımcı olan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca fikir ve görüşleri ile çalışmama ışık tutan, yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Gülin KARABAĞ'a ve Doç. Dr. Bülent AKBABA'ya çok teşekkür ederim.

Çalışma süresince uzman görüşlerine aldığım, çalışmama önerileri ile zenginlik katan, çalışmamı her aşamasında yardımlarını aldığım çalışma arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR'a, Arş. Gör. Ahmet Salih ŞİMŞEK'e, Arş. Gör. Burak DELİCAN'a çok teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen emeklerini maddi manevi esirgemeyen kıymetli aileme, en büyük destekçim, hayat arkadaşım, değerli eşim Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KURU'ya gönülden teşekkür ediyorum.

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ
KULLANIMIIN ÖĞRENCİLERİN FARKINDALIK, YETERLİLİK,
BAŞARI VE İLGİLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Esma KURU

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2016

ÖZ

Çağımız bilgi çağıdır. Bilgiyi araştıran, sorgulayan, nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili çıkarımda bulunabilen bireyler yetiştirmek bilgi çağının temel amaçlarından biridir. İstenilen amaca ve beklenen sonuçlara ulaşmak için bireye nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili olarak farklı öğretim stratejilerinden yararlanma yoluna gidilmektedir. Üstbilişsel stratejilerin bu noktada oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Sözel bir ders olması sebebiyle unutulma olasılığının yüksek olabileceği göz önünde bulundurularak, öğretimi renkli bir hale getirip, bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayıp, eksikliklerini görmelerine ve nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmelerine yardımcı olunarak yapılacak sosyal bilgiler dersinin öğrenmede verimliliği sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılacak sosyal bilgiler dersinin kaliteli bir eğitim anlayışının oluşturulmasına, sağlıklı ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirilmesine hizmet edeceği öngörülmektedir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi bünyesinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasıyla öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, bilgi izleme farkındalıklarına, akademik başarılarına, derse yönelik ilgilerine olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ön test son test deney kontrol gruplu deneme modelinin temele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde bulunan Mevlana Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney

grubunda 37, kontrol grubunda 35 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma 2013- 2014 öğretim yılı bahar yarıyılında sosyal bilgiler dersi kapsamındaki üniteler bazında yürütülmüştür. Deney grubunda dersler, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yürütülmeye çalışılırken, kontrol grubunda farklı bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunda ölçme aracı olarak, üstbilişsel stratejileri kullanımı değerlendirme anketi, ders ilgi anketi, üstbilişsel farkındalık edvanteri, kişisel bilgi formu ve başarı testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda ek olarak, görüşme formları ve günlüklerden de yararlanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen veriler SPSS istatistik programından yararlanılarak çözümlenmiş, bağımlı gruplarda t-testi, bağımsız gruplarda t-testi, Mann-Whitney U testlerinden yararlanılarak sonuçlar elde edilmiştir.. Nitel bölümde, görüşme formları ve günlüklerden elde edilen veriler ise içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Deneysel işlem sonucunda, elde edilen bulgulardan, üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin farkındalık, başarı, ilgi, öğrenme stratejileri bilgilerini arttırdığı, üstbilişsel stratejilerin, öğrencilerin öğrenme durumlarına olumlu anlamda etki eden bir nitelik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Üstbiliş, Üstbiliş Stratejileri, Sosyal Bilgiler Dersi

Sayfa Adedi : XV+215

Danışman : Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

THE EFFECT OF USING METACOGNITIVE STRATEGIES ON STUDENT'S AWARENESS, COMPETENCY, ACHIEVEMENT AND ATTENTION IN TEACHING SOCIAL SCIENCES

Ph. D. Thesis

Esma KURU

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2016

ABSTRACT

Our age is the information age. Raising inquiring and inquisitive individuals who can make inferences as to how to learn better is one of the fundamental goals of the information age. Various teaching strategies are employed regarding how to improve learning in order to achieve the desired goal and the expected results. Metacognitive strategies are considered to be highly effective at this point. In view of the fact that social science lessons might have a greater possibility of being forgotten due to being verbal lessons, the researcher believes teaching social science classes by making lessons more colorful, ensuring the students are responsible for their own learning, and assisting them in identifying their deficiencies and making inferences on how to improve their learning will ensure learning efficiency. The researcher proposes that conducting social science classes accordingly by utilizing metacognitive strategies will serve to establish a quality education, as well as, a healthy and successful learning. This study was aimed at investigating the effect of teaching practices utilizing metacognitive strategies on students' knowledge of learning strategies, knowledge monitoring awareness, academic achievement and attention to lessons. In line with this objective, the study was based on a pre-test post-test experimental control group design. The study group comprised 6th grade students attending Mevlana Middle School located at Sivas city center. The experimental and control groups consisted

of 37 and 35 students, respectively. The study was carried out on the basis of the units within the scope of the social science class in the spring semester of the 2013-2014 school year. Experimental group lessons were administered by utilizing metacognitive strategies whereas the control group did not receive a different administration. The evaluation instruments administered to both the experimental and control groups were the cognitive strategy use evaluation survey, the class attention survey, the metacognitive awareness inventory, the personal information form and the achievement test. Interview forms and diaries were additionally used for the experimental group. Qualitative and quantitative research methods were collectively employed in the study. In the quantitative segment of the study, the data gathered were analyzed using the SPSS statistics software, and a t-test for dependent samples, a t-test for independent samples and a Mann-Whitney U test were conducted. In the qualitative segment, the data collected from the interview forms and the diaries were analyzed with content analysis. As a result the experimental process, the researcher concluded that teaching practices utilizing metacognitive strategies improved students' awareness, achievement, attention, and knowledge of learning strategies; and that metacognitive strategies positively affected students' learning.

Key Words : Metacognition, Metacognitive Strategies, Social Studies

Page Number : XV+215

Supervisor : Assoc. Prof. Mehmet Ali ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Sınırlılıklar	11
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM 2	14
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14

2.1. Biliş Nedir?	14
2.2. Üstbiliş Nedir?	14
2.3. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Farklar	18
2.4. Üstbilişin Yapısı, Bileşenleri Nelerdir?	19
2.4.1. Üstbilişsel Bilgi ve Beceri	19
2.4.2. Üstbilişsel İzleme	23
2.4.3. Üstbilişsel Deneyim	23
2.4.4. Üstbilişsel Kontrol	24
2.5. Üstbiliş Gelişimi.....	27
2.6. Üstbiliş Stratejileri	30
2.7. Üstbiliş Strateji Öğretimi	34
2.7.1.Strateji Planlama	37
2.7.2. Sorular Oluşturma	38
2.7.3. Bilinçli Seçimler	39
2.7.4. Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme	39
2.7.5. Kredi Alma.....	39
2.7.6. Güçlükleri Tanımlamak	40
2.7.7. Öğrencilerin Fikirlerini Açıklamak.....	40
2.7.8. Öğrenci Davranışlarını Nitelendirmek.....	40
2.7.9. Öğrenci Terimlerini Açıklamak.....	41
2.7.10. Rol Yapma ve Benzetim.....	42
2.7.11. Günlük Tutma	42
2.7.12. Model Olma	42
2.7.13. Karşılıklı Öğretim	43
2.8. Eğitimde Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanmanın Önemi	45
2.9. Üstbilişi Ölçme Ve Değerlendirme:	47

2.10. Sosyal Bilgiler Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbiliş	53
2.11. İlgili Araştırmalar	61
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.11.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	72
BÖLÜM 3	80
YÖNTEM.....	80
3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	83
3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.4. Nicel Veri Toplama Araçları.....	85
3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu	85
3.4.2. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği.....	85
3.4.3. Başarı Testi	85
3.4.4. Ders İlgi Anketi.....	86
3.4.5. Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi.....	86
3.5. Nitel Ölçme Araçları.....	87
3.5.1. Öğrenci Görüşme Formu.....	87
3.5.2. Günlükler	88
3.6. Veri Toplama Süreci.....	90
3.6.1. Deneysel İşlem	90
3.6.2. Hazırlık Aşaması	91
3.6.3. Kontrol Grubunda Yürütülen Deneysel Süreç Uygulamaları	98
3.7. Verilerin Analizi.....	99
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	99
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	99
BÖLÜM 4	101

BULGULAR VE YORUMLAR	101
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	101
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar	105
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	112
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	118
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	120
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	123
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	126
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar	128
BÖLÜM 5	134
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	134
5.1.Sonuçlar	134
5.2.Öneriler	138
KAYNAKLAR	140
EKLER.....	154
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	155
EK-2: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	156
EK-3: Başarı Testi.....	157
EK-4: Ders İlgi Anketi.....	160
EK-5: Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu...	162
EK-6: Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi	163
EK-7: Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri	165
EK-8: Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu Örneği ve Öğrenci Günlüğü Örneği.....	199

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Üstbilişin Bileşenleri	17
Tablo 2. Deneyisel İşlemin Zaman Çizelgesi	83
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı	84
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Deneyisel İşlemler	90
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunda Yürütülen Deneyisel Süreç ve Yararlanılan Teknikler	98
Tablo 6. Üstbilişsel Farkındalık Betimsel İstatistikleri	102
Tablo 7. Üst Bilişsel Farkındalık Puanları Normallik Testi.....	102
Tablo 8. Üst Bilişsel Farkındalık Öntest Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi.....	103
Tablo 9. Üst Bilişsel Farkındalık Sontest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 10. Farkındalık Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normallik Testi.....	104
Tablo 11. Farkındalık Öntest-Sontest Fark Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	104
Tablo 12. Deney-Kontrol Grubu Üstbiliş Stratejileri Kullanım Düzeyleri Betimsel İstatistikler	106
Tablo 13. Üstbiliş Stratejileri Kullanma Düzeyi Normallik Testi.....	106
Tablo 14. Deney-Kontrol Grubu Üstbiliş Stratejileri Kullanma Düzeyleri Bağımsız Örneklem t-Testi.....	107
Tablo 15. Başarı Testi Madde Analizleri (Tüm Maddeler).....	108
Tablo 16. Başarı Testi Madde Analizleri (Nihai Form)	109
Tablo 17. Deney-Kontrol Grubu Başarı Düzeyleri Betimsel İstatistikler.....	110

Tablo 18. Başarı Düzeyi Normallik Testi	110
Tablo 19. Deney-Kontrol Grubu Başarı Düzeyleri Bağımsız Örneklem t-Testi.....	110
Tablo 20. Derse İlgi Betimsel İstatistikleri	112
Tablo 21. Deney-Kontrol Grubu Derse İlgi Düzeyleri Normallik Testi	113
Tablo 22. Derse İlgi Ön test Puanları Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 23. Derse İlgi Son test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	115
Tablo 24. Derse İlgi Ön test-Son test Fark Puanlarının Normallik Testi.....	116
Tablo 25. Derse İlgi Ön test-Son test Fark Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	117
Tablo 26. Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanılarak Yapılan Öğretim Uygulamasının Ne Gibi Faydaları Olduğuna Yönelik Bulgular	119
Tablo 27. Yapılan Uygulamada Öğrencilerin Dikkati Çeken Özelliklere İlişkin Bulgular	121
Tablo 28. Diğer Dersler İle Karşılaştırılınca Yapılan Uygulamada Dikkat Çeken Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	124
Tablo 29. Derste Edilen Bilgilerin Diğer Derslerde Nasıl Uygulanabileceğine İlişkin Bulgular	126
Tablo 30. Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Deney ve kontrol grubu derse ilgi ön test ortalamaları	114
<i>Şekil 2.</i> Deney ve kontrol grubu derse ilgi son test ortalamaları	116



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Bilgi, hiç kuşkusuz insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla birlikte, iletişim olanaklarının getirdiği imkanlar sayesinde var olan dünyamızı küçülterek hayatımızın en önemli etkeni durumuna gelmiştir. Çağımızda üstünlük, “bilgiyi üreten ve bilgiyi kullananlarıdır”. Bu derece önemli olan bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde ise en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir (Yontar, 2013, s. 14). Hızla gelişen bilgi ve değişen teknoloji yüzünden eğitim, yaşanan çağın gereklerine göre yeniden yapılanması gereken bir sistemdir. Yaşanan gelişmeler, ülkelerin ve toplumların bu değişimlere ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır. Bu değişimlerin merkezinde ise, okullar yer almaktadır. Okullar, bireyin, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve o toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmesinde önemli bir görev üstlenmiştir (Pehlivan, 2012, s. 2). Ancak, çağın gereklerini yakından takip edebilen okulların ve dolayısıyla eğitim sisteminin başarılı olması mümkündür. Bu da klasik aktaran öğretmen anlayışından çok yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerle mümkündür. Hiç kuşkusuz anlamlı ve kaliteli bir öğrenmenin sağlanması, kaliteli bir eğitim sisteminin varlığı ile mümkün olacaktır.

Uzmanların ortak kabul ettiği genel kanı, gerçek öğrenme olayının, uyarıcı-tepki ilişkisinden çok daha karmaşık ve bilişsel bir süreç olduğudur. Öğrenme zihinsel süreçlerin kompleks bir işleminden geçirilip, bireyde kalan kısmıdır. Bir tanım ya da bir kelime hecelemeyi öğrenmenin bile aktif ve kompleks bir zihinsel süreç olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme çok yönlü bir süreçtir, öğrenme konusunda bugün varılan nokta öğrencinin kendisine aktarılan bilgileri aynen almadığı aksine kendisine ulaşan her bilgiyi

süzgeçten geçirip yorumlayarak kendi dünyasında bir anlam yüklemeye çalıştığıdır (Pilten, 2008, s.1-2).

Öğrenme, “nasıl daha iyi öğrenileceğini bilme” olarak eğitim sürecinde cevaplanmaya çalışılan temel ve önemli bir soru olmuştur. Akademik öğrenimleri süresince birçok öğrencinin öğrenirken karşılaştıkları sorunları sıralarken, önceliği “anlamama” konusuna verdikleri görülmektedir. Buradaki anlamama aslında temel olarak nasıl öğreneceğini bilememe sorunudur diyebiliriz. Buradan hareketle iyi bir öğretimin en belirgin özellikleri; öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmektir denilebilir. Öğrenmenin bireysel özelliklere göre olduğu düşünülürse, öğretmenlerin artık öğretim sürecinde bir rehber konumunda olması gerektiği, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bu bilgileri en doğru bir şekilde öğrenebilmesi için mutlaka öğrenme yollarının onlara öğretilmesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2007, s. 21).

Günümüz eğitim anlayışı geleneksel eğitim anlayışından farklı olmakla birlikte, bireylerin öğrenme ortamında aktif olmasına imkan tanıyıp, kendi öğrenmesini düzenlemesine olanak sağlayan bir hal almaktadır. Artık soru soran, tartışan, seçenekler üreten, bu seçenekler arasındaki farklılıkları ölçen ve bu farklılıklara dayalı kararlar veren ve bu kararların sorumluluğunu alıp uygulayabilen insanlar yetiştirme anlayışı eğitim sisteminde yerini almaktadır (Ersoy, 2013, s.2). Bu yeni sistem yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılar. Yaşam boyu öğrenen birey olmak için ise bireyin öncelikle öğrenmeyi öğrenmesi gerektir (Yıldız, 2012, s. 2). Artık eğitim süreci öğrenciye “bilgi aktarmak”, “yeni bilgiler kazandırmak” işlevine ilaveten “öğrenmeyi öğretmek” işlevi üzerine yoğunlaşmaktadır (Yeşilyaprak, 2001, s. 11).

“Öğrenmeyi öğrenmek” eğitim sistemindeki arayışlarla birlikte, üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu amaçla, bireye nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili olarak farklı öğretim stratejilerinden yararlanma yoluna gidilmektedir. Stratejilerden yararlanma ile öğrenme durumlarının düzeltilmesi ve öğrenmeyi öğrenme faaliyetlerinin hayata geçirilmesi mümkün olmaktadır. Birinci derecede öğrenmesinden sorumlu olan kişinin, bireyin kendisi olduğu ve hiç kimsenin ondan daha iyi nasıl öğrenebileceği üzerinde çıkarımda bulunamayacağı düşünülürse en doğru ve etkili şekilde bireysel öğrenme stratejilerini seçip kullanacak kişinin yine bireyin kendisi olacağı fikri yanlış olmayacaktır. Üstbilişsel stratejiler birebir öğrenmede bireye yardımcı olacak, öğrenme durumlarının düzenlenmesinde fayda sağlayacak, kendi eksik ve yanlışlarını bilerek nasıl bir yol

izleyeceği ile ilgili önemli bir strateji olarak bu noktada oldukça önemli görülmektedir. Çünkü bireye yol göstererek, kendi öğrenmesinden bireyi sorumlu tutarak, onu merkeze alan ve daha iyi nasıl öğrenebileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunup bu doğrultuda hareket etmesini sağlayan bir stratejidir.

Stratejiler, varılmak istenen hedefe ulaşmayı sağlayan yol olarak düşünülürse, hayatımızı kolaylaştıran önemli bir anahtar görevi üstlendiği söylenebilir. Günlük yaşantımızda, önemli gördüğümüz işleri yazılı olarak ya da zihnimizde oluşturduğumuz bir strateji çerçevesinde yaparız çünkü strateji olmadan amacımıza ulaşmamız güçleşir (Fer, 2009, s. 235).

Öyleyse strateji tam anlamıyla ne ifade etmektedir? Öğretimin önemli bir adımı olan strateji; belli bir bilgi dahilinde, amaca hizmet eden planın uygulanmaya konmuş şeklidir. Senemoğlu'nun (2010, s. 558) ifade ettiği üzere stratejiler, “öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir.” Öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrenme hedeflerinin öğretmen tarafından ya da öğrenci tarafından seçilmesinin bir önemi yoktur, önemli olan uygun durumda uygun öğrenme stratejisini kullanmasıdır. Bu nedenle öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin birebir kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak, kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkan sağlamaktır (Senemoğlu, 2010, s. 558).

Bilgiyi işleme yaklaşımına göre öğrenme; duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ögeleri içerisindeki bilgi akışı yoluyla gerçekleşmektedir. Zihinsel süreçler içerisinde bilgi akışının sağlanması ve yönlendirilmesi sürecinde yönetici süreçler önemli bir yer tutmaktadır. Yönetici süreçler; öğrenme-öğretme sürecinde hangi bilginin işleme gireceğini, bu bilgilerin nasıl işleneceğini izleyen, yönlendiren ve işlem akışını kontrol eden bellek sistemi ögeleridir. Üstbiliş, bilişsel faaliyetleri düzenlemenin bilinçliliğini ve kontrolü ifade etmektedir. Üstbiliş, öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ile öğrenme; hatırlamayı artırmak için bu süreçleri düzenlemesi ve kontrolüdür. Üstbiliş; a) kendi öğrenme ve bellek kapasitesinin bilincinde olma, b) kullanılacak öğrenme stratejisinin niteliklerini bilme, c) yapılacak çalışma için planlama yapma, d) etkili öğrenme stratejilerini kullanma, e) oluşan öğrenme durumunu izleme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır (Öztürk'ten aktaran Özkaya, 2013, s. 2). Üstbiliş, bireyin nasıl daha iyi öğrenilebileceğinin farkına varmasını sağlayan; bireyin düşünme süreçlerini düzenlediği önemli bir zihinsel süreçtir. Üstbiliş, düşünme üzerine

düşünme süreci olarak tanımlamasına rağmen bu tanım daha da zenginleştirilerek yapılırsa, bireyin sahip olduğu fikri nasıl yansıtacağını ve nasıl analiz edeceğini kestirebilmesini, analizlerden nasıl bir sonuç çıkaracağını ve öğrenilenleri uygulamaya nasıl döküleceğini bilmesini içeren, gerektiren bir süreç olarak ifade edilebilir (Babacan, 2012, s. 11).

Meydana gelen hızlı değişme ve gelişmelerin artan şekilde yeni yapılara ve teknolojilere uyum sağlamayı gerektirdiğini ifade etmiştik. Öğrenenlerin değişen şartlara uyum sağlamasında en büyük rolü eğitim üstlenmektedir. Eğitim bireyleri çağa adapte ederek verimli bir yaşantı sağlamasına yardımcı olan süreçtir. Eğitim bireyi düşünsel açıdan zenginleştiren, sağlıklı bir süreç geçirmesine zemin hazırlayan önemli işlevlere sahiptir. Eğitimin amacına hizmet eden öğretim faaliyetleri ile eğitim sistemindeki beklentiler karşılanabilmektedir. Öğretim faaliyetlerinde, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme süreci ve öğrenme yaşantısı oluşturmak, öğrenmenin kalıcılığına ve başarının artmasına etki edecek olan önemli bir faaliyettir.

Şüphesiz daha etkili bir öğretim için ise öğrencilerin birebir kendi öğrenmelerini organize etmesi gerekir ki bunun sağlanmasının yolu öğrenenleri eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, yaşamdaki problemleri çözme yeteneği olan bireyler haline getirmekten geçer. Bu anlayış bireyleri bilgileri körü körüne ezberleyen konumdan çıkarıp; öğrenmeyi öğrenen, düşünmeyi öğrenen bireyler haline getirecektir. Şüphesiz bunu sağlamanın yolu olarak da yaşamın içerisinde yer alan sosyal bilgiler dersinin yadsınamaz bir önemi bulunmaktadır (Demir, 2009, s. 78).

Sosyal bilgiler dersi bireyin yaşamla iç içe olduğu, demokratik tutum ve değerlerin kazanıldığı, bireyi hayata hazırlayan ön koşul bir derstir. Sosyal bilgiler dersinde istenilen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasında, değişik öğrenme strateji yaklaşımların kullanılması etkili vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır (Demir, 2009, s. 14-15). Bu derste öğretilecek olan stratejileri, onların geleceğinin şekillenmesine etki eden önemli birer anahtar olarak kabul edebiliriz. Bilginin nasıl kazanılacağına, nasıl daha iyi öğrenebileceğinin öğretilmesi, farkındalık yaratılması ilerleyen dönemlerde farkındalıkları ve başarı düzeyleri yüksek bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Üstbilişsel stratejilerde bilginin nasıl kazanılacağı, nasıl daha iyi öğrenilebileceği ile ilgili farkındalık sağlayacak ve başarı kazandırabilecek nitelikte bir konu alanıdır. Bireyi sosyal hayata hazırlayan, çevresi ile uyumlu bir yaşantı geçirmesine yardım eden, çevresini, yurdunu, dünyayı tanımasına imkan tanıyan, birey için oldukça önemli bilgileri elde

etmesine yardım eden sosyal bilgiler dersinde bu farkındalığın sağlanabilmesi üstbiliş stratejilerinden yararlanarak yapılacak bir öğretim uygulaması ile mümkün olabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde değişik kaynak ve kanıtları kullanarak, nedensel düşünme yollarını kullanarak, olgu, kavram ve genellemeler arasında ilişkiler kurarak düşünme söz konusudur. Böyle bir yapıda, düşünmenin temeli soru sorma becerisidir. Öğrencilere etkili soru sorma becerilerinin kazandırıldığı, planlama, organizasyon ve denetleme becerilerinin kazandırıldığı sosyal bilgiler dersi kalıcı öğrenmeleri beraberinde getireceği gibi, anlamlı öğrenmeleri de sağlayacaktır (Demir, 2009, s. 14-15).

Üstbiliş stratejileri bireylerin kritik düşüncelerine, bilgi izleme farkındalıklarına, neyi bilip neyi bilmediklerine, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili nelerden yararlanabilecekleri ile ilgili yardımcı olup, yol gösterici bir özellik göstermesi sebebiyle sosyal bilgiler dersinde kalıcı, başarılı öğrenmelerin sağlanmasında etkili olacağı düşünülen önemli stratejiler olarak görülmektedir. Yeni sosyal bilgiler programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Üstbilişin geliştirilmesi, bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyen son derece önemli olan bir yapıdır. Öğrenme faaliyetlerinde başarılı olunabilmesi için çalışmaların planlı ve düzenli olarak yürütülmesi ve öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olmaları gerekli görülmektedir (Yokuş, 2009, s. 8). Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları, nasıl daha iyi anlayıp öğrenebilecekleri ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmeleri, dersi anlamlı ve etkili kılmada ve dersteki başarı oranını arttırmada önemli bir vazife görmektedir. Üstbilişsel stratejilerinin, istenilen ve beklenen amaçlara hizmet edecek bir niteliğe sahip, etkili bir strateji özelliği gösterdiği söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersini öğrenciler için anlamlı hale getirmek, derse ilgilerini çekmek ve derste olan başarının artmasını sağlamak için üstbilişsel öğrenme stratejilerinin devreye sokulmasının dersin verimliliğini arttıracığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalardan da yola çıkarak edinilen kanı, üstbilişsel strateji eğitiminin, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin derse yönelik bilgi, beceri, farkındalıklarının gelişiminde etkili olduğudur. Üstbiliş, üstbilişsel stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalardan yola çıkarak, üstbilişsel stratejilerden elde edilen bu kazanç doğrultusunda, üstbilişsel bilgi, becerileri

destekleyici öğretim uygulamalarının, sosyal bilgiler dersinde de yararlanarak öğrenci başarısına, dersin kalite ve verimliliğinin yükselmesine etki edeceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde başarı artırmaya yönelik çeşitli çalışmalar söz konusudur ancak üstbilişsel stratejilerinden yararlanarak öğrenci başarısı ve dersin verimliliğinin arttırılmasına yönelik yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Yapılan bu çalışmanın, dersin kalite ve verimliliğinin arttırılmasına yardımcı olacağı ve yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu öngörüden yola çıkarak araştırma problemi belirlenmiştir.

1.2.Problem Cümlesi

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında yapılacak üstbiliş stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin, üstbiliş stratejilerini kullanma yeterliliklerine, farkındalıklarına, akademik başarılarına ve derse yönelik ilgilerine etkisi var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin, farkındalıklarını, üstbiliş stratejilerini kullanma yeterliliklerini, akademik başarılarını ve derse yönelik ilgilerini arttırmaktır.

Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders öğretiminde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının;

1. Öğrencilerin farkındalıklarına etkisi nedir?
2. Öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma yeterliliklerine etkisi nedir?
3. Öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?
4. Öğrencilerin derse yönelik ilgilerine etkisi nedir?
5. Faydalı olup olmadığına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Dikkat çekiciliğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Diğer derslerle karşılaştırılmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
8. Diğer derslerde uygulanabilirliğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
9. Öğrenci günlüklerine yansımaları nelerdir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Eğitim, önceden belirlenmiş esaslar çerçevesinde insan davranışlarında olumlu anlamda ilerleme kaydetmeyi hedefleyen planlı etkinlikler sürecidir. Eğitim genel perspektifte, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır, değişir. Bu farklılaşma ve değişimler eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012, s. 4). Eğitim çok yönlü bir süreçtir. Eğitim sürecinin planlı ve programlı bir şekilde sunulduğu öğretim uygulamalarında, bireylerin düşünme becerilerinde bir dizi farklılaşma yolları aranmaktan öte, üst düzey düşünme becerisi kazandırarak, üst düzey bir öğrenmeyi sağlayacak bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmeye imkan sağlayıcı eğitici stratejilerden yararlanma oldukça önemli görülmektedir (Mcgregor, 2007, s. 12). Öğretim süreci içerisinde artık bireylerin edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007, s. 22). Öğrenme yollarının öğretimi uygun strateji seçiminin öğretimi demektir. Üstbilşsel stratejiler öğrenmeyi öğrenme adına farkındalık sağlayacak bir nitelikte olması sebebiyle, üstbilş becerilerini kazanma, öğrencilere esnek düşünmenin, yaptıklarını planlamanın, daha etkili problem çözebilmenin yolunu açmaktadır. Bu nedenle üstbilş becerilerini öğrenmek, kişinin kalıcı öğrenmesine katkı sağlayacaktır (Demir, 2009, s. 35).

Stratejiler varılmak istenen amaca hizmet eden etkili bir yoldur. Öğrenmeyi etkili ve verimli kılmak için çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanılmaktadır. Üstbilş stratejileri de istenilen öğrenmenin sağlanmasında amaca hizmet eden önemli stratejilerden biri olarak görülmektedir. Üstbilş stratejilerinin öğrenmede etkili olduğu, bireylerin farkındalıklarının artırılmasına yardım ederek öğrenme süreçlerini düzenleyebilecekleri bir yapı kazandırabileceği düşünülmektedir. Üstbilş konu alanı itibari ile bağımsız öğrenmeyi destekleyerek, üst düzey bir öğrenmenin sağlanması ve dolayısıyla farkındalıklarının artırılması noktasında verim sağlayıcı bir özellikte olmasından dolayı, üstbilşsel stratejilerinin kazandırılmasının bireylerin başarılarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Üstbilş, öğrenme ve problem çözmeye yönelik olarak yapılan efor sarf etme süreci ve öğrenme, problem çözme adına yapılan izleme, tahminde bulunma, kontrol etme, değerlendirme, düzenleme eylemlerini içeren, zihinsel aktivitelerdir (Brown, 1980, s. 66). Üstbilş; öğrencinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olmasıdır, kendi bilgisini

bilmesidir. Üstbiliş bireyin farkındalığı ile ilgilenmektedir (Hall, Mayers ve Bowman'dan aktaran Demircioğlu, s. 7). Üstbilişsel farkındalık öğrenme için esastır (Howard, McGee, Shia ve Hong'dan aktaran Demircioğlu, 2008, s. 7). Üstbilişin öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluk aldırıldığına ve bu nedenle öğrenme sürecinde ihtiva edildiğine de yaygın olarak inanılmaktadır (Georghiades'dan aktaran Demircioğlu, 2008, s. 7).

Üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrenciler ne öğrendiklerini doğru olarak değerlendirebilir ve öğrenme hedeflerini gözden geçirmeye ihtiyaç duyup duymadıklarını belirleyebilirler ve bu bilgilerini daha sonraki öğrenme süreçlerini geliştirebilmeleri için kullanmaları gereken stratejileri belirlerken kullanırlar. Kısacası kendi öğrenme durumlarını kendi düşünme süzgeçlerinden geçirerek ve buna uygun stratejiler belirleyip bu doğrultuda hareket edebilirler (RincónGallardo'dan aktaran Yıldız, 2012, s. 35).

Üstbilişsel stratejilerin, düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme, problem çözme, farkındalık kazandırmanın yanı sıra bireyin kendini tanıyarak bir öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Üstbilişsel stratejilerin bireylerin öğrenmelerinde kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçler olduğu, öğrenme durumlarını düzelemelerine imkan tanıyan bir netelikte olduğu kabul edilmektedir. Üstbilişsel stratejilerden yararlanarak yapılacak öğretim uygulamalarının, bireye güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına, karmaşık görev ve sorumlulukları yerine getirmek için ne yapacaklarını, ne şekilde hareket edeceklerini, hangi bilgi ve becerileri ne şekilde kullanacaklarını kavratma noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir (Akın ve Abacı, 2011, s. 45-46).

Yapılan bu çalışmada eğitim ve öğretim ortamlarında önemli ve etkili olduğu düşünülen üstbiliş stratejilerinin etkinliğini araştırılmaktadır. Birçok alanda üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamalarıyla dersin verimliliği ve ders bünyesinde öğrenci başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler dersinde örnek gösterilebilecek çalışmalar yok denecek kadar azdır. Yapılan bu araştırma ile sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim yapılmasının; öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbiliş farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve dersteki başarılarına ne gibi etkide bulunduğu incelenerek, dersin verimliliğinin arttırılması için dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde, çocukların bireysel bir şekilde kendi kendilerine öğrenebilmeleri, kendi öğrenmelerini izleyerek nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmeleri, öğrenmelerini düzenleme adına ne gibi stratejilerden yararlanabileceklerinin farkına varmaları adına, eğitim öğretim ortamlarının zenginleştirilip, çocukların sağlıklı ve kalıcı öğrenme yaşantıları geçirmelerinin sağlanması oldukça önemlidir.

Öğrencilerin öğrenmekten zevk alarak düşünme faaliyetlerinde bulunduğu, öğrenmelerindeki eksikliklerin farkına vararak öğrenme durumlarını düzenleyebildiği, kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturacak stratejiler ve etkinliklerle öğretimin zenginleştirildiği bir sosyal bilgiler dersi başarılı öğrenmelerin oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Aksi durumda, öğrencilerin öğrenme durumları dikkate alınmadan, uygun etkinlikler ve öğretim strateji yöntem ve tekniklerden yararlanmadan, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine katkı sağlayacak yolları öğrencilere aşılardan, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili alternatif yollar sunmadan yapılacak bir sosyal bilgiler dersi, kaliteli ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirmede yetersiz kalacaktır.

Sosyal bilgiler dersinin sözel bir ders olması, ezbere başvurularak öğrenmeler gerçekleştirilmeye çalışılması ve dolayısıyla unutulma olasılığının yüksek olması dersten istenilen verimin alınmasını zorlaştırabilir. Sıkıcı bir öğretimden uzak, eğlendirici, düşündürücü, bireysel performansları ön plana alıcı, etkileyici bir sosyal bilgiler öğretimi, öğrenci performansını artırıcı bir nitelik göstererek derse daha eğlenceli ve kaliteli bir yapı kazandırıp başarılı ve sağlıklı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine zemin hazırlayabilir.

Yapılan bu çalışmada da uygulanan etkinlikler ile kaliteli, eğlenceli, düşündürücü bir öğretim ortamı yaratılmaya çalışılmış, öğrencilerin öğretim sürecinde aktif rol oynayarak, kendi öğrenmelerinin farkına varıp, nelerin öğrenmelerine etki ettiğini, nelerden yararlanılabileceğini anlamalarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada uygulanan etkinliklerinden öğrenci günlükleri; öğrencilerin kendi öğrenme durumlarını gözden geçirip, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardım ederek, yanlışlarını ve eksikliklerini sorgulamaya yardımcı olup, yapılan yanlışların sonradan düzeltilmesine imkan tanıdığı, gereksiz hatalardan kurutulmalarına yardımcı olarak kendi öğrenmelerinin farkında olup nasıl daha iyi öğrenebileceğini ve bununla ilgili olarak hangi üstbilişsel stratejilerden yararlanmanın kendisi için faydalı olduğu bilincini kazandırdığı için,

Resimler, fotoğraflar, grafikler; yaşanan anları dondurarak kayıt altına alıp gelecek kuşaklar için geçmişi gözle görülebilir hale getiren, geçmişin öğretilmesinde son derece elverişli ve etkili bilgi kaynakları olarak görülebilir. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan fotoğraf, resim, grafiklerin anlatımı somutlaştırıp, öğrencilerin düşünme faaliyetlerine yardım ederek başarılı ve sağlıklı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardım edeceği için,

Öğrenci çalışma yaprakları, öğrencilerin kendi performans ve durumlarını görmede yardım sağlayıcı bir özellik göstererek kendi durumlarını değerlendirip, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili olarak yol gösterici bir nitelik gösterdiği için,

Bulmaca etkinlikleri; öğretim ortamını eğlenceli bir hale getirip, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayıp, onları aktif düşünme faaliyetine sevk ettiği için,

Grup çalışması etkinlikleri; öğrencilerin cesaret kazanmalarına imkan tanıyarak, derste düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine, işbirliği ile yeni fikirler üretebilmelerine imkan tanıyarak, üstbilişsel düşünmeye yardımcı olduğu için,

Beyin fırtınası etkinlikleri; öğretim ortamını zenginleştirerek, öğrencilerin derse aktif katılmalarına yardımcı olup, eleştirel düşünmeye sevk ettiği, önceden edindikleri bilgileri kullanabilme becerisi kazandırıp, özgüven aşılayarak üstbilişsel düşünmeye yönlendirdiği için,

Google earth etkinlikleri, mekansal düşünme becerisini geliştirdiği, öğretilen konuyu canlı hâle getirerek öğretim sürecini zenginleştirip öğrenmeyi artırdığı, yaş ortalamaları göz önüne alındığında bilgileri somut hale getirip daha çabuk özümsemelerine imkan sağladığı, öğrencilerin ilgi alanlarını genişletip, motivasyonlarını yükselttiği ve üstbilişsel bir düşünme faaliyetine sevk ettiği için,

Rol yapma etkinlikleri; öğretim ortamını eğlenceli hale getirerek, öğrencilerin derste aktif olmalarını sağladığı, bireysel öğrenmelere yardımcı olup üstbilişsel düşünme yetisinin gelişimine katkı sağladığı için,

Soru cevap etkinlikleri; öğrenciyi güdüleyerek öğrendiklerini yorumlama ve uygulama imkanı tanıdığı, eleştirel düşünmeye sevk ederek analiz-sentez-değerlendirme yapmaya yardımcı olduğu, öğrencinin karar verme ve yaratıcı düşünmesine katkı sağlayıp dersi dikkatle izleme disiplini kazandırarak derse ilgiyi canlı tuttuğu ve öğrencinin daha önceden edindiği bilgileri kullanmasına yardımcı olarak üstbilişsel düşünme süreci yarattığı için,

Slaytlardan yararlanarak yapılan ders sunum etkinlikleri; önemli ve can alıcı noktalara dikkat çekmeye yardım edip öğrencilerin derse ilgilerini canlı tutarak derste aktif katılımı desteklediği, öğrenmeyi kolaylaştırarak güdülemeyi arttırdığı ve üstbilişsel becerilerin gelişimine ve derste başarılarına katkı sağlayacağı için önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi dahilinde 6. sınıf öğrencileri ile yapılmış bu araştırma, öğrencilerin başarı, ilgi, dikkat ve farkındalıklarına olumlu anlamda etki ettiğinin, üstbiliş stratejilerini kullanma becerilerini geliştirdiğinin ve yukarıda belirtilen uygulama etkinliklerinin geçerliliğinin gösterilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.5.Varsayımlar

1. Öğrencilerin, araştırmada kullanılan ölçme araçlarına içten ve objektif cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin kontrol altına alınamayan dış etmenlerden aynı derecede etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

1. Çalışmanın katılımcıları 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mevlana Ortaokulu 6. Sınıf A ve C şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Çalışmanın başlama süresinden itibaren 15 haftalık süre çerçevesinde “Ülkemizin Kaynakları, Ülkemiz ve Dünya, Demokrasi Serüveni, Elektronik Yüzyıl” üniteleri kapsamında Sosyal Bilgiler dersi üniteleri ile sınırlıdır.
3. Çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri”nin uygulanması ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Biliş: Biliş kelimesi, kişisel yaşantılar sonucu bir nesne ile ilgili bilgi kazanma, o nesneyi öğrenme durumu (Oğuzkan, 1981, s. 31). Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlayabilmedir (Senemoğlu, 2010, s. 336).

Üstbiliş: Flavell'e (1979, s. 906) göre üstbiliş, bireyin bilişsel fenomen hakkındaki bilgisi, kişinin kendi bilişsel bilgisinin farkında olmasıdır. Girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi, bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma kısaca düşünmeyi düşünme işlemidir.

Üstbiliş Stratejileri: Üstbiliş stratejileri, bireyin güdüsel süreçlerinin kontrolü de dahil olmak üzere, bilgisinin dışarıdan alınıp performans olarak üretilinceye kadar tüm bilgiyi işleme süreçlerini yürüten yönergeleri üretip uygulayan bir sistemdir (Senemoğlu, 2010, s. 336). Bireyin kendi öğrenme durumunun farkında olması ve öğrenme durumu ile ilgili yapmış olduğu tüm düzenleme, planlama işlemleridir.

Sosyal Bilgiler Dersi: Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi sosyal bilimlerin ve yurttaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005, s. 51). Köken (1995, s. 2) Sosyal Bilgiler kavramını; “Mevzu doğrudan insan olan cemiyetinin teşkilatına ve tekammülüne ve içtimai birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair bilgiler, sosyal bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır. Sosyal Bilgiler, ülkemizdeki ve başka ülkelerdeki hayat şekillerini inceleyen, bununla birlikte bireyin incelenmesi, onun sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşim dünkü ve bugünkü şekillerini gözden geçiren, insanın toplumda yaşayış ve davranışları yani; insanın temel ihtiyaçları ve bunları gidermek için yapılan işleri ve kurduğu kuruluşlar üzerinde duran, aynı zamanda insanların sosyal kurumlarla, eşya ile önemli olan ilişkileri, örf ve adetler, değerler, yaşayış biçimindeki değişimleri, insanın sosyal problemleri çözmek için gösterdikleri gayretleri göz önünde tutan bir ilköğretim dersidir (Sağlam, 1983, s.6). Erden (t.y, s. 8), sosyal bilgiler dersini, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirebilmek için sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler ışığında öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi ve beceri, tutum ve davranışları kazandıran çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.

Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri: Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenci günlükleri tutma, görseller (resimler, fotoğraflar, grafikler)

zerinde konuşma, çalışma yaprakları, bulmaca etkinlikleri, grup çalışması etkinlikleri, beyin fırtınası tekniği etkinlikleri, google earth etkinlikleri, rol yapma etkinlikleri, soru-cevap etkinlikleri, slaytlar ile yapılan ders sunum etkinlikleri gibi etkinliklerin bulunduğu üstbiliş becerilerini kullanmayı geliştirici etkinlikler dizisidir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Biliş Nedir?

Biliş, bireyin kendi iç koşulları ve içinde yaşadığı fiziksel ve toplumsal çevreye ilişkin olarak işlediği bir bilgi, inanç ya da düşünce olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle bir biliş bilinen ya da algılanan her şey olabilir. Bilişsel kuram, insanın çevresine ilişkin bilgileri nasıl edindiği, çevresini nasıl algıladığı ve bu tür bilişler temelinde çevresi içinde nasıl davrandığı ve çevresi üzerinde nasıl etkili olduğu ile uğraşır (Scheerer'den aktaran Dönmez, 1992, s. 131). Biliş, bir şeyin farkında olma, onu anlama iken üstbiliş herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2010 s. 336).

2.2. Üstbiliş Nedir?

Üstbilişin (Metacognition) ne olduğu, ne anlam ifade ettiği, kim tarafından kavramın literatüre kazandırıldığı, kökeninin nereden geldiği önemli bir sorudur. Sorulan bu sorulara farklı bölüm, alanlardan farklı cevaplar gelmiştir. Psikoloji, sosyoloji, eğitim iletişim, dil bilimi vs. gibi alanlarda makaleler, çalışmalarla kavram irdelenerek, farklı bakış açılarıyla farklı tanımlamalarda bulunulmuştur

Üstbiliş kavramı ilk kez 1976 yılında hafıza ve gelişim psikolojisi alanında yaptığı çalışmalar neticesinde üne kavuşan Flavell tarafından ortaya konan bir kavram olmuştur. Flavell yaptığı çalışmalar sonucunda (1979, s. 907) üstbilişi; “Kişinin kendi bilişsel işlemleri hakkındaki bilgisi ve onlarla ilgili olan her şey.” şeklinde tanımlamıştır.

Birçok araştırmacı yapmış oldukları çalışmalarda üstbiliş kavramını tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Kuhn (2000, s. 178) “Bireyin inandığı, bildiği bilgiler ile ilgili, bilişsel farkındalığının zenginleştirilmesi ve edinilen bilgide kullanılan stratejiye yönelik bir üst düzey denetim sürecidir.”

Brown (1987, s. 66) “Bir kişinin öğrenme işlemlerini düzenlemesinden sorumlu olan bilişidir, kendi bilgisinin farkında olmasıdır.”

Baker ve Brown (1984, s. 354) “Öğrenme ve problem çözmeye yönelik çaba sarf etme, izleme tahmin etme, kontrol etme, değerlendirme, düzenleme eylemlerini içeren, zihinsel aktivitelerdir”

Cross ve Paris (1988, s. 131) “Bireylerin kendi düşüme ve öğrenme aktiviteleri hakkındaki bilgisi ve kontrolüdür.”

Welton ve Mallan (1999, s. 3) “Bireylerin aktif ve bağımsız düşünmelerini sağlamada, bireysel düşünme süreçlerinin farkında olması, bireysel düşüncelerini kontrol etmesi ve yönlendirmelerde bulunmasıdır.”

Metcalf (2000, s. 197) “Öğrenmeyi öğrenebilme ve biliş hakkındaki bilgi sahibi olmasıdır.”

Larkin (2000, s. 3-16) “Bilişsel işlemler hakkında daha detaylı düşünmeye imkan veren bilişten öte bir seviye, bilişsel süreçlerin izlenmesi ve bilinçli kontrolüdür.”

Martinez (2006, s. 697) “Bireyin kendi düşüncelerini izlemesi ve kontrol altında tutmasıdır.”

Merriom ve Webster (2014) “Bireyin kendi düşünme işlemleri ve de kendi öğrenme durumunun analizini yapabilmesi bunlardan haberdar olmasıdır.” şeklinde üstbiliş kavramı tanımlamışlardır.

İngilizcesi “metacognition” olan kavram ülkemizde de birçok araştırmacı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Toprak (2005) tarafından “zihinüstü”; Özcan (2007) tarafından “biliş üstü” Senemoğlu (1997) ve Tay (2005) tarafından “yürütücü biliş”, Yurdakul (2004), Ekenel (2005); Demirel ve ark. (2004); Akın (2006); Şentürk (2004); Çiçekoğlu (2003); Şen (2003); Güral (2000) ve Yalçın (2007) tarafından “bilişötesi” olarak Türkçe’ye çevrilmişken; Candan (2005) ve Irak (2005) tarafından da “üstbiliş” olarak

çevrilmiştir. Bağcı (2003) ise hem yürütücü biliş hem de biliş ötesi olarak ifade etmişlerdir (Demircioğlu, 2008, s. 15).

Üstbiliş, “Bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl izlediğini anladığında bu süreçleri denetim altına alabilir ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilir.” sayılısına dayamaktadır (Ülgen’den aktaran Yurdakul ve Demirel, 2011, s. 72). Akın (2006, s. 41) üstbiliş kavramını “Bilişin bir formudur. Bilişsel süreçler içerisinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Daha geniş bir çerçevede bakacak olursak üstbiliş, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olarak aktif bir düşünme süreci şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım daha da zenginleştirilerek yapılacak olursa, üstbiliş; bireyin sahip olduğu bir fikri nasıl yansıtacağını ve nasıl analiz edeceğini kestirebilmesini, analizlerden nasıl bir sonuç çıkaracağını, çıkan sonuçları nasıl değerlendireceğini ve öğrenilenleri uygulamaya nasıl dökeceğini bilmesini gerektiren bir süreç olarak ifade edilebilir (Babacan, 2012, s. 11). Üstbiliş, bireyin bilişinin farkında olup onu aktif bir şekilde kullanmasına imkan tanıyan düşünme sürecidir. Bireye düşünme süreçleri hakkında sorular yönelterek tetikte tutan bir yapıdadır. Örneğin; çalıştığınız bir konuyu bir hafta sonra hatırlayabilecek kadar iyi çalışıp çalışmadığınızı nereden biliyorsunuz? Hatırlamaya çalıştığınız bir ismi, ismin tamamını hatırlayamadığınız halde hangi harfle başladığını ve kaç heceli olduğunu nereden biliyorsunuz? Ders çalışırken sizin için en uygun ortamın nasıl bir yer olduğunu nereden biliyorsunuz? Bu ve bunun gibi ne bildiğimizi bilmek, üstbiliş kavramının çekirdeğini oluşturmaktadır (Saraç, 2010, s. 9).

Araştırmalara konu olan, birçok araştırmanın problem durumu olarak karşımıza çıkan ve eğitim ortamlarında kendisine yer edinmiş olan “üstbiliş”, kişinin ne bildiği “üstbilişsel bilgi”, ne yapabileceği “üstbilişsel beceriler” ve kendi bilişsel yeteneği hakkında ne bildiği “üstbilişsel deneyim” hakkındaki farkındalığı içermektedir. Flavell çalışmalarında üstbilişi tam olarak “bilişsel olgu hakkındaki biliş ve bilgi” şeklinde tanımlamış ve üstbilişin bileşenlerini ortaya koymuştur. Flavell’a (1976) göre, bilişsel girişimlerin kontrolü dolayısıyla üstbiliş aşağıdaki bileşenler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır;

- a. üstbilissel bilgi,
- b. üstbilissel deneyim,

- c. görevler ve hedefler,
- d. stratejiler (Flavell'den aktaran Pilten, 2008, s. 61).

Tablo 1

Üstbilişin Bileşenleri

Kavram	Tanım	Örnek
Biliş	Sembolik zihinsel aktiviteler ve zihinsel temsilleri	Öğrenme, problem çözme, hafıza, muhakeme
Üstbiliş	Biliş hakkındaki bilgiler	Metinde örneklere bakma
Üstbilişsel bilgi	Bilişin türleri hakkındaki bilgiler	Öğrenmeyi nasıl geliştirebileceğini bilme
Üstbilişsel izleme	Mevcut zihinsel aktivite durumlarını değerlendirme	Okuyarak mı yoksa yazarak mı daha iyi anladığını değerlendirebilme
Üstbilişsel kontrol	Mevcut zihinsel aktiviteleri görme ve düzenleme	Zor bir problemin çözümü için ne gibi taktikler kullanacağına karar verme

Tabloda belirtilen tüm bu ifadelerden yararlanılarak ortak bir tanım yapılacak olursa;

Üstbiliş; bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebildiği, yönlendirebildiği, bireyin problem çözme işleminde planlama, izleme, değerlendirme işlemlerini kullanarak, kendi zihinsel durumunun farkında olduğu, bilişi etkileyen faktörlerin ve bu faktörlerin modeller eşliğinde izlenip kontrol edilebildiği zihinsel aktivitedir.

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme durumlarını düzenlemesine imkan tanıyarak, öğrenme sürecinde, kendi kendine oluşabilecek becerileri kapsar. Bireyde bilişsel farkındalık yani üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir.

- Kişinin kendi kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması
- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme

- Kendini değerlendirme (Doğanay, 1997, s. 38; Ersoy, 2013, s. 5).

Temelini üstbilgi kavramının oluşturduğu terim, araştırmacılar tarafından odak noktası olmuş ve bu kavram yıllar içinde farklı boyut ve yeni anlamlar kazanmıştır. Yapılan çalışmalar ile bu kavrama ek olarak yeni kavramlar türetilmiştir. Üstbilgi inancılar, üstbilgi farkındalık, üstbilgi tecrübeler, üstbilgi bilgi, öğrenme kararlılığı, zeka teorisi, hafıza, üstbilgi beceriler, üst düzey beceriler, öğrenme stratejileri, üstbilgi öğrenme stratejileri, öz düzenleme üstbilgi ile ilgili olarak yaygın olarak kullandığımız terimlerden sadece bir kağıdır.

2.3. Bilgi ve Üstbilgi Arasındaki Farklar

Birbirleriyle ilişkili, bağlantılı olmalarına rağmen bilgi ve üstbilgi kavramları birbirlerinden farklıdır. Bilgi, yaptığımız şeyle ilgilenir, oysa üstbilgi yapacağımız şeyi seçme ve planlama ve yapılan şeyi izleme ile ilgilenmektedir (Artzt ve Thomas Armour, 1992, s. 129; Garofalo ve Lester, 1985, s. 163-164; Demircioğlu, 2008, s. 25).

Bilgi; insan zihninin dogmaların esiri olmadan bilme, öğrenme adına yapılmış olunan düşünme işlemidir. Bireyin öğrenme işlemleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan bilgi, bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olması ve bu süreçleri izleyerek kontrol etmesi, düzenlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Katrancı, 2012, s. 30). Bilgi, kısaca insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür. Dıştan gelen uyarıcıların algılanması, var olan bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması ile elde edilen bilgilerin belleğe depolanması ve hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilgi kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir (Ova'dan aktaran Katrancı, 2012, s. 30). Senemoğlu (2010, s. 336) bilgi kavramını “bir şeyin farkında olma, onu anlama iken üstbilgi herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir” şeklinde ifade etmiştir.

Bilgi dış dünyayı anlama, öğrenme durumu iken, üstbilgi; öğrenme, anlama işlemlerinin nasıl yapılacağı, nasıl daha iyi bir öğrenme yaşantısının sağlanacağı hakkında daha üst bir düşünme gerçekleştirme işlemidir (Flavell, 1979, s. 908). Bilgi kapsayan ancak onun daha üst bir durumu ifade etmektedir. Üstbilgi ve bilgi yakın anlamlı olsalar da aralarında farklar

söz konusudur, en temel fark, üstbilişte bilişin farkında olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilmesidir (Brown'dan aktaran Özsoy, 2007, s.12).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak bir inceleme yapıldığında, biliş ve üstbiliş arasında farklılıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Mevcut olan farklar incelendiğinde, üstbilişin, bilişten daha geniş, daha karmaşık, üst düzey bir yapıda olan zihinsel süreçleri barındırdığı, bilişin daha genel daha karmaşık olmayan düşünsel aktiviteleri içerdiği söylenebilir. Üstbilişin, bilişten daha öte bilişi kapsayan bir nitelikte olduğu ifade edilebilir (Flavell, Miller ve Miller, 1993, s.7).

2.4. Üstbilişin Yapısı, Bileşenleri Nelerdir?

Üstbilişin yapısını oluşturan üstbilişin bileşenlerini araştırmacılar, “Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel İzleme ve Üstbilişsel Kontrol” olarak ifade etmişlerdir.

2.4.1. Üstbilişsel Bilgi ve Beceri

Üstbilişsel bilgi, üstbiliş kavramının ne olduğunu ifade etmektedir. Bireyin kendi öğrenmesinin farkında olması, kendi bilgisini bilmesidir. Üstbilişsel bilgi aynı zamanda inanışları da içeren bir kavramdır.

Brown, üstbilişsel bilgiyi, kişinin kendi düşünme süreci hakkındaki bilgisi olarak tanımlayıp, üstbilişsel bilginin erken yaşlarda kazanılabilecek bir nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Ona göre erken yaşlarda beliren üstbilişsel bilgi gelişimi ileriki dönemlerde de devam edip, ergenlik döneminin sonuna kadar gelişmesini sürdürür (Brown, 1987, s. 72). Flavell (1979, s. 907) üstbilişsel bilgiyi; bireyin sahip olduğu inançlar ve bilgiler bütünü olarak ifade etmiştir. Bu inanç ve bilgi bütünü kişinin düşünme süreçlerini etkileyen bir yapıda olup, bireyin zihinsel aşamalarında varlığını gösterip, bütün zihinsel süreçleri kapsayann bir nitelikte olduğunu belirtmiştir. Üstbilişsel bilgiyi belirleyen değişkenler söz konusudur. Bu değişkenler birey, amaç ve stratejilerdir. Üstbilişsel bilgi aslında üç değişken türün veya bunlardan ikisinin arasındaki kombinasyonlar ve etkileşimleri ile ilgilidir (Flavell, 1979, s. 906). Üst bilişsel bilgi ya da diğer bir deyişle biliş bilgisi, düşünme ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanılan zihinsel bir süreci kapsamaktadır. Bu da bize bilişin düzenlenmesi boyutunu vermektedir. Bu süreçte üç temel beceriye ihtiyaç vardır: planlama, izleme ve değerlendirme. Üstbilişsel bilgi bireyin kendi öğrenme ve

hafıza süreçlerini kontrol edebilmesine yardımcı olan bilgiler bütünüdür (Karakelle ve Saraç, 2007, s. 88-89).

Üstbilişsel bilgi çok küçük yaşlarda bireyde var olan zamanla gelişen ve ergenlik dönemi sonuna kadar gelişimini sürdüren bir özelliktir. Üstbiliş gelişimi, bilinç dışı bir yapıda başlar ve bunu bir zincirin hakları gibi bir bilgiye yeni bilgilerin eklenmesiyle bilinçli bir öz düzenleme ve öz izleme takip eder (Çakıroğlu, 2007, s. 23-24). Üstbilişsel bilgi; bireyin kendi zihinsel süreçleri ile ilgili tutum, bilgi ve duygularını içeren çok yönlü bir sistemdir (Cornoldi, 1998, s. 142). Akın (2006, s. 98) ise üstbilişsel bilgiyi, “Bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgi ve farkındalığını ifade etmektedir.” şeklinde tanımlamaktadır.

İfade edilen tanımlara bakıldığında üstbilişsel bilginin, bireyin kendisi hakkında sahip olduğu izlenimleri kapsadığı söylenebilir. Bu izlenimler olumlu olumsuz tüm özellikleri çevreler niteliktedir. Bireyin kendisinde hatalı, yanlış, eksik ya da doğru gördüğü bütün durumları üstbilişsel bilgisini içerir. Yani üstbilişsel bilgi, bireyin kendi durumu hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bu bilgi bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin ifadesi olarak nitelenebilir. Üstbilişsel bilgi, bir olay ya da durum karşısında bireyin kendi kendine ne yapabileceğinin, nasıl hareket edeceği, hangi düşünme süreçlerini işe koşacağı ile ilgili farkında olmasıdır. Örneğin bir öğrencinin sosyal bilgiler dersi sınavına girmeden işlenen konular hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunu, bu bilgilerinden yola çıkarak sınavının nasıl geçeceği hakkın da tahminde bulunması üstbiliş bilgisi ile açıklanacak bir durumdur (Melanlıoğlu, 2011, s. 68).

Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve doğru olarak anlamasını, tanımlayabilmesini de gerektirmektedir. Bireyin problem çözmedeki başarısı, bilgilerini etkili ve doğru bir biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Eğer birey bildikleri hakkında iyi bir sezgiye sahip değilse, yani problemin üstesinden nasıl gelineceği hakkında çıkarımda bulunamıyorsa yeterli bir üstbilişsel biliye sahip değildir. Örneğin problem çözmede başarılı bir öğrenci olmayı zor bir iş olarak görebilir. Başka bir deyişle, probleme yaklaşım ve problemin nasıl çözüleceğinin anlaşılması, bireyin sahip olduğu bilgileri, hangi doğrulukla değerlendirdiği ile ilgilidir. Üstbilişsel bilgi, bir işi yerine getirmede kendinde var olan birikimin farkında olmaktır, sahip olunan bilginin ne derece olduğunu bilmektir (Özsoy, 2007, s. 18).

Üstbilişsel bilginin öğretmen tarafından ve öğrencilerin kendileri tarafından elde edilebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler özellikle yaş ile birlikte gelişim özellikleri

ilerledikçe üstbilişsel bilgiyi kazanabilirler. Fakat bazı öğrenciler ise bu yetenekten yoksun olabilir. Bu durumun üstesinden gelmede öğretmenlerin katkısı büyüktür. Öğretmenlerin ünite planlarında üst bilişsel bilginin öğretiminde çeşitli amaçlar belirlemesi, diğer içeriklerin öğretiminde olduğu gibi üstbiliş bilgisinin öğretilmesinden yararlanılması ve değerlendirilmeler yapılması öğrencilerin üstbilişsel bilgiyi kazanmalarına yardımcı olabilir (Pintrich, 2002: 223).

“Ben, okumada iyiyim Ahmet dinlemede benden daha iyidir.” cümlesi, üstbilişsel bilgiye örnek olarak verilebilir. Cümleden anlaşıldığı üzere kişi kendi bilgisi ve performansı hakkında bilgi sahibidir. Bunun yanı sıra çevresinde olup biten şeylerin de farkındadır. Kendi öğrenme durumlarını kıyaslayabilecek sezgisel gücü elinde bulundurmaktadır. Bilişsel bilgi doğru ya da yanlış olabilir. Diğer bilgi türlerinde olduğu gibi bu bilgede bellekte depolanır ve ihtiyaç hâlinde geri çağrılabilir (Meleanhoğlu, 2011, s. 25).

Başka bir örnek ile “üstbiliş bilgisi” kavramının ne anlam ifade ettiğini görelim.

“Linda televizyonun açık olduğu yurt odasında Psikolojiye Giriş testine hazırlanıyordu.(çalışıyordu). Televizyon onun ezberlemesini ve anlamasını zorlaştırdığından dolayı Linda salona doğru yürüdü ve kanepeye oturup konuyu ezberlemeye çalıştı. Baktıkça anladı ki aslında Linda konunun çoğunu iyi biliyordu. Linda beyninin bir köşesinde bunları saklıyor olduğunu unuttu. Sonuç olarak beynin diğer bölümleriyle daha fazla zaman harcamak yerine, inatçı beyin zarını donatmaya karar verdi. Belirli zamanlarda kendi kendine tekrarlar yapıyordu ama o hala onları hatırlamayacağını sanıyordu. Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için Linda Mr. Bannet’ten öğrendiği basit bir stratejiyi kullanmaya karar verdi.

...

“Bölümleri bitirdikten sonra onların haberleşmede nasıl etkili olduklarını hala anlamadığını fark etti. Ne kadar çalışırsa çalışsın dayanma potansiyeli ve yön potansiyeli hakkında farklılıkları istediği kadar idrak edemeyeceğini gördü. Zamanını boşa geçirmemek için Nöronların nasıl çalıştığını üst sınıftakilere sormaya karar verdi.” (Dulosky ve Metcalfe, 2009, s.1-2).

Yukarıdaki örnekten anlaşılabacağı üzere Linda’nın açık olan televizyonun sesinden rahatsız olması ve anlamasını zorlaştırdığını düşünmesi üzerine sessiz bir yer tercih etmesi üstbiliş bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü üstbiliş bilgisi bireyin kendisinde var olan bilgilerdir, bilişin bilgisidir, nasıl daha iyi öğrenebileceği, daha iyi nasıl anlayabileceği üzerine bireyde var olan her şeydir. Linda öğrenmesine olumlu, olumsuz nelerin etki ettiğinin farkında olan bir bireydir.

Flavell üstbiliş kavramını tanımlayıp özelliklerini, gelişimi hakkında düşüncelerini ifade ettikten sonra, üstbilişin bileşenlerini belirlemiş, bu bileşenlerden biri olan üstbilişsel bilgiyi de üç alt boyutta ele almıştır. Flavell, üstbilişsel bilgiyi, öncelikli olarak bilişsel işlemler sonucunda oluşan ve çeşitli zihinsel işlemleri içeren bilgi ve inanç faktörlerinden

oluşan bir yapı olduğunu ifade ettikten sonra, üstbilişsel bilgiye etki eden üç temel faktör söz konusu olduğunu bunların; birey, görev ve stratejiler olduğunu belirtmiştir (Flavell, 1979, s. 907).

Flavell üstbilişsel bilgiyi tanımladıktan sonra üç alt boyuttan oluşan bir özellikte olduğunu belirterek; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üstbilişsel bilgiyi ifade etmiştir (Flavell, 1979, s. 906-907-908).

a)Yordam bilgisi: Bir görevin, bir işin daha iyi nasıl başarıyla yapılabileceğini, nasıl daha iyi sonuçlandırılacağını bilmek ve buna göre hareket etmek, bu doğrultuda zihinsel aktivitelerde bulunmaktır. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde ödev olarak verilen sorular cevaplanırken cevaplandırılacak soruların bilgisine sahip olunduğunun farkında olunması. Yordam bilgisi bir işi yapabilmekten ziyade, sadece o işin nasıl yapılacağını bilmesini ifade etmektedir.

b)Bildirimsel bilgi: Bildirimsel bilgi ise bireyin giriştiği işi, görevi yapabilecek yetilere sahip olup olmadığının farkında olması, görevi işi yapıp yapamayacağını bilmesidir. Yani bildirimsel bilgi, bireyin kendi özelliklerinin, sahip olduğu yeterliliklerinin farkında olmasıdır, bunlar hakkındaki bilgisidir. Örneğin bireyin, sosyal bilgiler dersinde nasıl daha iyi öğreneceğinin, öğrenmesine hangi stratejilerin olumlu etki edeceğini bilip derse nasıl çalışacağını bilmesidir ve yapılan işlemin ardından soruları başarı ile cevaplayıp cevaplayamayacağını kestirebilmesidir. Başka bir örnek, bir matematik problemini çözmek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayacağını, bir üçgenin alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek.

c)Duruma bağlı bilgi: Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi devreye sokacağını hangi bilgiyi kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle karşılaştığı bir durumla nasıl başa çıkabileceğinin bilinmesi, nasıl ne şekilde hareket edileceğinin bilinmesi anlamına gelir. Bireyin, hem yordama bilgisi hem de bildirimsel bilgiye sahip olmasını içerir. Duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesini içerir. Üstbilissel bilginin bu düzeyi Flavell tarafından yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin ikisinin birden bulunduğu bir düzey olarak adlandırılmıştır (Flavell, 1979, s. 906-907-908).

Üstbilişsel beceri ise; üstbilişin süreç boyutuna işaret eden üstbilişsel beceriler, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan etkinlikler dizisini kapsamaktadır. Bu etkinlikler çoğu zaman değişkenlik gösterebilir ve sözel olarak ifade edilemeyebilirler.

Çünkü bir şeyin nasıl yapıldığını biliyor olmak o işin yapılışının içerdiği öğelerin bilinçli düzeyde olmasını ya da sözel ifade edilebilir olmasını gerektirmez (Brown'dan aktaran Saraç, 2010, s. 15).

2.4.2. Üstbilişsel İzleme

İzleme, bireyin düşünme sürecinde sarf etmiş olduğu performansı analiz edip, daha sonraki durumlarda sergileyeceği performansları hakkında çıkarımlarda bulunarak, kullanmış olduğu stratejilerinin eksikliklerini değerlendirip, hatalarının, yanlışlıklarının farkına varması, kendini izleyerek, değerlendirmede bulunmasıdır (Schraw ve Moshman, 1995, s. 358).

Üstbilişsel izleme bireyin kendi zihinsel işlemlerini, deneyimlerini bilmesine olanak sağlar. Özel zihinsel aktivitelerin ifadesidir. Devam eden zihinsel işlemlerin ölçme ve değerlendirmesini ifade eder. Yukarıda vermiş olduğumuz Linda'nın örnek hikayesinde hikaye kahramanı Linda'nın üstbilişsel izlemeler yaptığını söyleyebiliriz. Özellikle Linda'nın durumunda izleme işleminin açık olduğunu şuradan anlayabiliriz. Linda, sinir hücrelerinin haberleşmede nasıl aktif bir işleyişe sahip olduğunu anlayamadığını fark etmiş ve nasıl iyi öğrenebileceğini anlamıştır. Bu durum Linda'nın izleme aktivitesinden yararlanabildiğini bize göstermektedir. Şöyle ki; Linda, hafife alıp çalışmaya devam etseydi, iyi öğrendiği maddelere çalışmak için oldukça fazla zaman harcayacaktı, sonuç olarak daha az öğrendiği maddelere çalışmak için fırsatı kaçırmış olacaktı. Maddeleri iyi bildiği düşüncesine kapılıp yanlış karar vermiş olsaydı, sınav süresince onları hatırlamaya çalışacaktı. Eğer bu kararında ısrar etmiş olsaydı, zamanını boş yere harcamış olacak sağlıklı bir öğrenme sağlayamadığı için sınavdan düşük not almış olacaktı.

2.4.3. Üstbilişsel Deneyim

Üstbilşin bileşenlerinden biri olan üstbilişsel deneyim “bir bilişsel işle ilişkili bilişsel ya da duyuşsal yaşantılar.” olarak tanımlamaktadır. Üstbilişsel deneyimlerin, bilişsel hedefler, görevler, üstbilişsel bilgiler ve bilişsel stratejiler üzerinde çok önemli etkileri vardır. Öncelikle bireye yeni hedefler oluşturmaları veya eski hedefleri düzenlemeleri hususunda yol göstericidirler. İkinci olarak, üstbilişsel deneyimler sonucu elde edilen bilgiler, bireyin sahip olduğu üstbilişsel bilgileri, bunlara eklenmek, bunları silerek yerine geçmek veya

yeniden düzenlemek suretiyle etkilemektedirler. Son olarak üstbilişsel deneyimler, bilişsel ya da üstbilişsel hedeflere ulaşmak için stratejileri aktif hale getirirler (Pilten, 2008, s. 66).

2.4.4. Üstbilişsel Kontrol

Bireyin üstbilişsel bilgisinin farkında olup, üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği, üstbilişsel kontrol olarak ifade edilebilir. Üstbilişsel kontrol, izlemiş olduğumuz zihinsel işlemlerde almış olduğumuz kararlardır, işlemlerin sonuçlarıdır. Üstbilişsel kontrol stratejileri öğrenmenin, birey tarafından bilinçli olarak kontrol edilmesini, planlanmasını, strateji seçimini, öğrenme sürecinin izlenmesini, hataların düzeltilmesini, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin analiz edilmesini ve gerekli olduğunda bilişsel stratejilerinin değiştirilmesini içerir (Ridley vd.'den aktaran Katrancı, 2012, s. 43). Üstbilişsel kontrol stratejileri ile kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen bir birey, sürecin başında belirlediği amaca en uygun yoldan ve en kısa sürede ulaşabilir. Çünkü birey, üstbilişsel kontrol stratejileri ile öğrenme sürecini sürekli izleyecek, değerlendirecek ve gerektiğinde kullandığı stratejileri değiştirebilecektir (Katrancı, 2012, s. 43).

Üstbilişsel kontrol, bireyin bilgi ve öğrenmesini izlemek, kontrol altında tutmak ve düzenlemek için kullandığı bilişsel bir süreçtir (Pintrich, 2002, s. 220). Schraw ve Moshman ise (1995, s. 355) üstbilişsel kontrolü “Birinin düşünme ve öğrenmesini kontrolüne yardımcı olan etkinlikler.” olarak tanımlamaktadırlar. Yapılan tanımın ardından üç tür üstbilişsel kontrol stratejisinden bahsetmektedirler. Bunlar aşağıdaki şekildedir:

a)Planlama: Planlama sürece uygun stratejilerin seçimini içeren düşünme aktivitesidir (Schraw ve Moshman, 1995, s. 355). Planlama uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların ayrılmasını içermektedir. Planlama; ileriye doğru bakmadır (Whall'dan aktaran Demircioğlu, 2008, s. 40). Demircioğlu (2008, s. 40) “Bir işle meşgul olurken davranışlarını izlemek için alt amaçları koyduran maksatlı bir aktivitedir.” şeklinde planlama etkinliğini tanımlarken, Özkaya (2013, s. 21) “Planlama, öğretimsel işin ya da görevin tamamlanması için ne kadar zamana ihtiyaç duyulacağına karar vermedir.” şeklinde tanımlamıştır.

Planlama, amaca hizmet edecek uygun stratejilerin seçimi ve başarılı bir performans için kullanılacak materyallerin belirlenmesidir. Planlama hedeflenen amaca hizmet etmede kullanılacak bütün işlemleri içerir. Planlama stratejisine şu şekilde bir örnek verilebilir: Bir matematik problemini dinleyen öğrenci ile bir röportajı dinleyen aynı dinleme stratejisini

kullanması beklenemez. Verilen örnekten anlaşılacağı üzere, farklı alanlarda, farklı düşünme işlemleri gerçekleştirecek bireyler kendi durumlarına uygun strateji seçmek, kullanmak durumundadırlar. Strateji seçimi ve amaca uygun materyal seçimi, bireysel özellikler dikkate alınarak bireyin kendisi tarafından birebir yapılmaktadır. Süreç ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmektedir (Melanlıoğlu, 2011, s. 70).

Planlama uzun bir tatile çıkmadan önce yapılan bir hazırlık gibidir. Önce nasıl bir tatil yapabileceğimizi düşünür, nereye gideceğimize karar verebilmek için alternatifler ararız. Önceden gittiğimiz bir yere gideceksek önceki yaşantılarımızı anımsarız. Önceden gidilmemiş bir yere gideceksek ve yolu bilmiyorsak bir harita arar ya da bir bilene danışarak yolla ilgili eksik bilgilerimizi tamamlamaya çalışırız. Bir tatil planına benzeyen öğrenmenin düzenlenmesi boyutunda, çalışmanın planının yapılması, gerekli zamanın öngörülmesi, geçen sürenin takip edilmesi, bir amaç doğrultusunda belirli bir bilgiye ulaşmak için çalışmanın gözden geçirilmesi, dikkatin ve zamanın bilinçli olarak çalışmanın önemli bölümlerine odaklanması gibi etkinlikler yer almaktadır (Yıldız ve Ergin, 2007, s. 182; Saraç, 2010, s. 16; Yıldız, 2012, s. 23).

b) İzleme: Bireyin anlayışı ve göreve dair performansı ile ilgili çevrimiçi (on-line) farkındalığı anlamında kullanılmaktadır. İzleme, düşünme ve öğrenme süreçlerini yön vermek ve düşünme süreçlerinin gelişimi için bilgiyi nasıl uygulayacağını belirlemedir. İzleme, süreç boyunca adımlarını izleme, adımlarını yargılama ve bilinçli olarak sorgulamadır (Demircioğlu, 2008, s. 42). Üstbilişsel izleme sayesinde birey, kendi bilişsel süreçlerini izler, yansıtır ve düzenler. Bu izleme sayesinde birey çarpım tablosunu ezberleyip ezberlemediğini bilir ya da biraz önce okuduğu metni anlayıp anlamadığını fark eder. Özetle üstbilişsel izleme bireye, o anki amacına yönelik olarak kendi bilişinin durumu hakkında bilgi verir (Schwartz ve Perfect, 2002, s. 4).

İzleme basamağında aşağıdaki sorulara cevap aranır (Duman, 2008, s. 517; Yıldız, 2012, s. 25).

1. Nasıl yapıyorum?
2. Doğru iz üzerinde miyim?
3. Nasıl devam etmeliyim?
4. Hangi bilgi hatırlamak için önemlidir?
5. Farklı yönlerden hareket etmeli miyim?

6. Çalışırken konunun zorluğuna göre kendi hızımı ve öğrenmemi ayarlamalı mıyım?
7. Anlamadığım takdirde ne yapmaya ihtiyaç duyarım?

c)Değerlendirme: Değerlendirme ürününü değerlendirme ve birinin öğrenme sürecini ayarlamayı içermektedir (Piltan, 2008, s. 67). Değerlendirme, bir bireyi düşünme süreci hakkında yorumlar yaparak, ürün hakkındaki memnuniyetini gözden geçirme safhasıdır. Değerlendirme gözlem sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılarak bir karara varılması işlemidir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 68). Değerlendirme, süreç sonunda kendi performansın ile ilgili düşüncelerini ve süreçte kullandığın stratejilerini genel olarak yargılama işlemidir (Demircioğlu, 2008, s. 42).

Değerlendirme, bireyin öğrenme başarısına ve kazandığı bilgilerin niteliğine göre yargıda bulunma sürecini ifade eder. Bir hikâye dinleyen öğrencinin dinleme sonunda hem dinlediğini anlama hem de dinleme sürecinde yaptıkları konusunda kendini değerlendirmesi gerekir. Araştırmalar, değerlendirmede bulunan öğrencilerin öğrendiklerini, diğerlerine göre daha iyi transfer edebildiklerini ve uygulayabildiklerini göstermektedir (Melanlıoğlu, 2011, s. 72). Değerlendirme, bireyin yaptığı bir göreve ilişkin performansına ilişkin çıkarımlarda bulunması, bireyin kendi öğrenme ürünlerine ve öğrenmeyi düzenleyici süreçlere değer biçmesini içermektedir (Schraw ve Moshman, 1995, s. 355)

Değerlendirme aşamasında aşağıdaki sorulara cevap aranır (Duman, 2008, s. 517; Yıldız, 2012, s. 24).

1. Nasıl daha iyi yapabilirdim?
2. Düşünme sürecinde elde ettiklerim beklentilerimin altında mı yoksa üstünde mi?
3. Bundan başka farklı olarak ne yapabilirdim?
4. Bu düşünme tarzımı-biçimini diğer problemlerin çözümünde nasıl uygulayabilirim?"

Üstbilişsel kontrol; sürmekte, devam etmekte olan zihinsel bir aktiviteyi düzenlemeyi içerir. Devam etmekte olan düşünsel aktivite ile ilgili verilecek olan her türlü karar üstbilişsel kontrolle ilgilidir. Yapılan aktiviteyi durdurma veya devam ederken vazgeçme gibi zihinsel bir süreçtir. Üstbilissel kontrol, üstbilissel stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Yani üstbilişsel aktivitede, işlemde ne gibi işlemlerden geçileceğini ifade eder.

Üstbilişsel kontrol; üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Yukarıda verilmiş olan Linda'nın örneğinde, Linda'nın çalışma davranışı üstbilişsel kontrol formlarının her birini göstermektedir. Linda öğrenmiş olduğu, daha önceden bildiği “beynin bölümleri” konusuna çalışmanın gereksiz olduğunu düşünüp, vaktini boş yere bu konuya çalışmakla harcamaması gerektiğine karar verip, bu konuya çalışmayı bırakması ve onun yerine bilmediği daha karmaşık bölümlere odaklanması üstbilişsel kontrolle ilgilidir. Linda, çalışma zamanını nasıl ayarlayacağına karar verirken üstbilişsel kontrol davranışını kullanmıştır.

2.5. Üstbiliş Gelişimi

Bilgiye ulaşma ve onu kullanma bilişsel süreçlerle açıklanırken bu sırada bireyin kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması ise üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Bu farkındalık; bireyin neyi, nasıl öğreneceğini bilmesi kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerme şeklinde ifade edilebilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 71). Bireylerin üstbilişlerinin farkında olması, kendi bilgilerini bilmeleri, nasıl daha iyi öğrenebileceklerini ve bunun için ne gibi stratejiler kullanmalarının gerekliliğini bilmeleri yaş ile doğru orantıda devam eder. Üstbilişin gelişimi bireylerin zihinsel gelişimleri ile bağlantılıdır.

Üstbiliş uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar üstbilişin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hanten vd.'den aktaran Çakıroğlu, 2007, s. 85). Üstbilişin gelişimi farkında olunmadan, bilinçdışı bir modda başlar. Daha sonra ise üstbiliş bilgisinin devreye girmesi ile stratejilere yönelir. Bunu bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bir bilinçli düzenleme ve öz izleme takip eder (Kumar'dan aktaran Çakıroğlu, 2007, s. 23-24).

Üstbilişsel stratejilerin beş, yedi yaş civarında gelişmeye başladığı, büyük çocukların üstbilişsel kontrol ve üstbilişsel stratejileri küçük çocuklardan daha etkili olarak kullandıkları gözlenmektedir. Ancak, kendi kendilerine kullanamamakla birlikte, küçük çocukların stratejilerin kullanımına ilişkin yönergeleri anlamaları sağlandığında ve belirli bir stratejiyi kullanmaları hatırlatıldığında, öğrenme düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir (Senemoğlu, 2010, s. 337). Üstbilişsel stratejiler daha önce de ifade edildiği üzere bilinç dışı bir halde başlar, bilinç arttıkça, düşünme becerileri geliştikçe üstbiliş ve üstbilişi kullanmaya yönelik strateji geliştirme ve planlama da bu oranda artacaktır. Yaşı küçük olan çocukların üstbiliş stratejilerini kullanamamalarının esas nedeni, düşünmelerinin,

düşünme becerilerinin tam anlamıyla gelişmemiş olmasıdır. Yaş ile birlikte bu becerileri kullanma oranı artarak devam edecektir. Üstbilişin oluşumu, gelişimi bireyin yaş ve gelişim özellikleri ile doğru orantılıdır. Bireyin zihinsel gelişimi arttıkça ki bu durumda yaş ile alakalıdır, yaş aldıkça bireyler, zihinsel gelişim durumları da o oranda ilerleme gösterecektir. Bu durum üstbilişsel gelişim özelliklerinin de artacağı anlamına gelmektedir.

Bireyin diğerlerinin ne bildiğini, düşündüğünü ve hissettiğini anlama kapasitesi 3-5 yaşlarından başlayarak gelişmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır (Yzerbyt, Lories ve Dardenne'den aktaran Arslan, 2014, s. 23). Schraw ve Moshman, bilişsel bilginin, 6 yaşları civarında gelişmeye başladığını ve arkasından üstbilişsel bilgi gelişiminin geldiğini yaptığı çalışma ile kanıtlamışlardır. Bilişsel bilgi aşamasından sonra, bilişsel becerilerin ve düşünmenin pekiştirilmesi 8-10 yaşları arasında; bilişsel izleme ve düzenleme, 10 ila 14 yaşları arasında gelişmeye başlamaktadır (Arslan, 2014, s. 23).

Senemoğlu (2010, s. 337) üstbiliş strateji kullanımını üç dönemde değerlendirmektedir:

- a. 0-5 stratejilerin henüz kullanılmadığı ve öğretilmediği aşama.
- b. 6-9stratejilerin kullanılabildiği fakat üretilmediği aşama
- c. 10 + ilkokul 4. Sınıf düzeyinw tekabül eden bu dönemde çocuk stratejiyi anlar ve aynı zamanda kendine uygun stratejiyi seçebildiği aşama.

Bir çocuğun üstbiliş stratejilerini kullanması, öğrenmenin bir süreç olduğunu fark ettiğini ve bu stratejileri karşılaşılan durumlarda nasıl kullanacağını bildiğini gösterir. Üstbiliş bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiği için yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir.

Dünyamız sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Değişim ve gelişimlerin eğitim ortamlarını, eğitim sistemlerini teğet geçmesi elbette düşünülemez. Eğitim sistemimiz de bu gelişmelere yeniliklere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Son derece zengin olan ve hızlı gelişen teknoloji dünyasındaki sürekli değişim, bireylerin bütün bilgileri elde etmelerini imkânsızlaştırmakla beraber gelecekte hangi bilginin daha gerekli olduğunu kavramalarını da zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla üstbilişin okul programlarının içeriğinde yer alması gerektiği şeklinde bir yorum yapılabilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 76).

Flavell' e (1979, s. 908) göre üstbilişin gelişimi, bireylerin bilişsel süreçleri hakkında ve kendi zihinsel süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu, kendi bilgisini

farkında oldukları zaman başlar. Çocuklarda üstbilişin 5-7 yaş arasında görüldüğü, gelişme göstermeye başladığı, daha sonraki dönemlerde artarak devam ettiğini ifade etmiştir.

Piaget bilişsel gelişim evrelerini açıklarken, 7-12 yaş arasını somut işlemler 12 yaş ve sonrasını ise soyut işlemler evresi olarak adlandırmıştır. Piaget'e göre somut işlemler evresinde bulunan çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken, soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünebilme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Başka bir deyişle bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistematigi, bir yetişkininki kadar gelişmiş durumdadır. Mantık örüntüsü gelişen bireylerin üstbilişsel düşünme sistemlerinin de geliştiği, strateji kullanımı ile ilgili farkındalıklara sahip oldukları söylenebilir. (Aydın; Aktaş; Ataman'dan aktaran Özsoy, 2007, s. 23).

Üstbiliş ile ilgi yapılan araştırmalar üstbiliş ile başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Üstbilşi yüksek olan, üstbilişsel bilgisine sahip çocuklar, üstbilişsel bilgisi düşük olan çocuklara göre daha başarılıdır (Küçük, 2000, s. 64). Üstbiliş bilgisi doğru bir üstbiliş stratejisi ile kazanılabilecek, artırılabilir niteliktedir. Çocukların üstbiliş stratejilerini aktif olarak kullanabildiği, kendi öğrenmesini en iyi şekilde düzenleyebildiği, öğrenme durumuna hangi stratejinin daha iyi geldiğini bilip, düzenleyebildiği dönem 10 yaş ve sonrasına tekabül eder. Üstbilişlerini kullanabilen bireyler, ne zaman stratejik davrandıklarının ve davranmadıklarının farkında olanlardır. Çünkü öğrenmenin etkili olması, bilinçli olarak yapılması ile mümkündür. 10 ve üstü yaş grubundaki öğrenciler bu bilince daha sahiptirler (Eggen ve Kauchak'dan aktaran Özsoy, 2007, s. 23).

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden çeşitli ve çok sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenecekleri öğretilmez. Oysa birçok eğitimcinin de kabul ettiği görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyebileceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini öğretmeyi kapsayan öğretimdir. Ancak bu temel fikrin amaçlanan hedefinin göz ardı edildiği görülmektedir. Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz, fakat onlara daha iyi asıl öğrenebilecekleri noktasında bilgileri nadiren veririz. Öğrencilerden problem çözmelerini bekleriz, fakat onlara problem nasıl çözülür ile ilgili nadiren bilgiler veririz. Bireye nasıl daha iyi öğrenebileceğini öğretme noktasında sıkıntılar yaşanabilmesine neden olabiliriz. (Weinstein ve Mayer'den aktaran Senemoğlu, 2010, s.

557). Durumun böyle olması, yaşanan tüm bu eksiklikler olumsuz gidişat, gelişen ve değişen eğitim sisteminde, birtakım yenilikleri de beraberinde getirerek, öğrenme stratejilerin öğretilmesi gereği ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır (Senemoğlu, 2010, s.557). Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılacak öğretim uygulamasının öğrenmeyi öğrenme, nasıl daha iyi öğrenileceğini öğrenme, öğrenme durumlarını düzenleyebilme yeteneklerini kazandırarak, bireylere başarılı bir öğrenme gerçekleştirmelerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi yaş itibari ile 9-13 yaş grubu çocuklara hitap etmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların gelişim dönemlerine baktığımızda işlem dönemleri bakımından somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş dönemidir. Bloom'a göre; 18 yaşına kadar gösterilen başarının %42'si ilköğretim kademesindeki başarıyla açıklanmaktadır (Akdağ, 2009, s. 11). Sosyal Bilgiler dersi 9-13 yaş grubundaki bireylere verilen bir ders olması sebebiyle, bu dönemde bulunan bireylerin gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda, üstbilişlerinin aktif olarak kullanabilecekleri, üstbilişsel stratejilerden yararlanabilecekleri bir yaş grubunda oldukları görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde verilecek olan üstbiliş strateji becerisinin öğrenci durumlarına olumlu anlamda etki edeceği düşünülmektedir. Üstbilişin, üstbiliş stratejilerinin öğretimi ile ilgili bireylere yardımcı olunarak, 9-13 yaş grubunda bulunan bireylerin başarılarının arttırılmasına katkı sağlanacaktır. Bu yaş grubunda bulunan bireylerin başarılarının önemli bir kısmının bu dönemde kazanıldığı düşünülürse, ilkökul ve ortaokul döneminde nasıl daha iyi öğrenileceği ile ilgili farkındalık yaratılması, yani üstbiliş stratejilerinin kazanımı, öğrencilerin başarılarının arttırılmasına etki edecektir.

2.6. Üstbiliş Stratejileri

Stratejiler ile ilgili farklı araştırmacıların farklı tanımları bulunmaktadır. Stratejiler, en dar anlamı ile belli bir bağlam çerçevesinde bir problemin çözümüne yönelik, toplu bir planı ortaya çıkara öğrenme tekniklerinin kombinasyonları olarak tanımlanmaktadır (Taşçı, Altun ve Soran, 2008, s. 285-286). Strateji; belirli bir bağlam çerçevesinde bir problemi çözümüne yönelik, bir plan doğrultusunda öğrenme tekniklerinin kombinasyonudur. Schraw and Moshman (1995, s. 356) bilişsel öğrenme stratejisini ise, konunun ne şekilde, nasıl anlatıldığı ve öğrenenin bilgiyi ne şekilde alıp nasıl kullandığı ile ilgili yorum

yapabilmesini içeren ve bilişsel olguları geniş bir yelpazede açıklamak ve konular üzerinde tahminde bulunmak için kullanılan bilginin sitematik bir yapısıdır.

Üstbiliş stratejileri bireyin öğrenme sürecinde aktif olup, öğrenmesinde kontrol sağlayarak bilişsel bir amaca ulaşmak için öğrenme sürecini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eden, bireye yol gösterici stratejiler olarak ifade edilebilir (Akın ve Abacı, 2011, s. 45). Weinstein ve Mayer (1986, s. 320) üstbilişsel stratejileri “anlamayı izleme stratejileri” olarak ifade etmişlerdir. Bu stratejiler bireylerin öğrenmeye yönelik gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerdeki başarılarını denetlemelerine yardımcı olan, onlara olanak sağlayan stratejilerdir.

Üstbiliş stratejileri; bireyi planlama, izleme ve değerlendirme yaparak kendi öğrenmesini kontrol altına alıp, kendi öğrenmesini düzenleyecek yönetici stratejilere ihtiyaç duyduğunda kullandığı stratejilerdir. Bu nedenden dolayı bu stratejiler öz düzenleme stratejileri olarak da ifade edilebilir (Vaidya, 1999, s. 188).

Öğretimde öğrencilerden beklenen kendi okuduklarının veya çalışmalarının farkında olarak bir öğrenme gerçekleştirmeleridir. Birçok araştırma farkındalık yaratılmadan zorla öğretilmesi sağlanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin kendi kendilerine oluşturdukları stratejilerden daha az etkili ve verimli olduğunu kanıtlamıştır (Wagner ve Sternberg’den aktaran Çakıroğlu, 2007, s. 24). Bunun asıl nedeni, üstbilişin odak noktasının başkaları tarafından yapılan düzenlemeyle değil, bireyin kendisi tarafından yapılan öz-düzenleme olarak gösterilmektedir. Çünkü öz düzenleme kişinin kendi düşünce yapısı içinde kişisel iç görü sağlayarak bağımsız bir öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu yüzden öğrencilerin stratejilerini bağımsız olarak oluşturmaları, bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve öz-sorgulamayı destekleyen öğretimler tavsiye edilmektedir (Paris vd.’den aktaran Doğan, 2013, s. 38).

Üstbilişin tanımından da anlaşılacağı üzere üstbiliş stratejilerinin amacını; bireyin kendi öğrenmesinin farkında olarak, kendi öğrenme stillerini düzenleyebilen, kendi öğrenmesinin ve çalışmasının farkında olan bireyler yetiştirmektir şeklinde ifade edebiliriz.

Yapılan araştırmalar neticesinde üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin bireysel olarak, kendi başlarına öğrenmelerini düzenleyebilmelerine yardımcı olduğu, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili farkındalık yaratıp, bireylerin kendilerini tanımalarına imkan sunması sebebiyle etkili bir strateji olduğu kabul edilmiştir. Üstbiliş, bireyi birinci derecede kendi öğrenmesinden sorumlu hale getirip, kendi öğrenmesini en iyi şekilde

düzenleyecek ve daha iyi nasıl kavrayabileceğinin farkındalığını yaratıp, bu doğrultuda bir yol, strateji belirleyerek sağlıklı ve başarılı bir öğrenme yaşantısı sağlamasına yardımcı olacak niteliktedir. Üstbiliş stratejileri, bireyin başkaları tarafından yapılan çeşitli stratejiler ile değil, kendi öz düzenlemesinin farkında olarak, direk kendi öz düzenleme etkinliklerinin, stratejilerinin kendisi tarafından belirlenip, kendi düşünce yapısı ile bireysel bir öğrenme gerçekleştirmesini hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturarak bu stratejileri kullanmaya teşvik eden, kendi öz düzenlemelerini destekleyen öğretim stratejileri tavsiye edilmektedir.

Üstbilişsel stratejiler bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Üstbilişsel stratejiler bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder. Örneğin, bir paragrafı okuduktan sonra öğrenci paragrafta tartışılan kavram hakkında kendini sorgulayabilir. Bu öz sorgulama bir üstbilişsel izleme stratejisidir ve bu aşamada öğrencinin bilişsel amacı metni anlamaktır. Eğer öğrenci kendi sorularına cevap veremezse “metni anlamak” olan bilişsel amacını gerçekleştirmek için neye ihtiyacı olduğunu saptamak zorundadır. Kendi sorusuna cevap verebilmeye yeterli hale gelmek amacıyla örneğin, paragrafı tekrar okumaya karar verebilir. Eğer metni tekrar okuduktan sonra sorusuna cevap verebilirse konuyu anladığını saptayabilir. Böylece öz- sorgulama olan bilişötesi strateji, “kavrama” olan bilişsel amacı yerine getirmiş olur. Üstbilişsel stratejiler (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öz sorgulama yapması) amaca ulaşılmasını garanti altına almaya yardımcı stratejilerdir (Akın, 2006, s.79-80).

Üstbilişsel stratejiler, bireylerin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma stratejisi geliştirmelerini, kendi öğrenmelerini izlemelerine ve öğrenme sonuçları denetleyip var olan stratejiyi ya devam ettirip ya da yeni bir strateji kullanmaya karar vermelerini sağlayan stratejilerdir (Kaya, 2012, s. 25). Üstbilişsel stratejiler bireyin birebir kendi öğrenmesinden sorumlu olup nasıl daha iyi öğrenebileceğine karar verip, öğrenmesini izleme, düzenleme, değiştirme gibi etkinlikleri düşünüp bunlardan nasıl daha iyi yararlanabileceğinin farkına varıp, hangisini kullanacağına, hangilerini değiştireceğine karar vermesine, yani kısaca kendi öğrenme durumlarını, sürecini düzenlemeye imkan tanıyan başarılı bir öğrenme gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilecek stratejilerdir. Üstbilişsel stratejiler, öğrenme durumlarını düzenlemede bireye ne şekilde hareket etmesi gerektiği ile ilgili becerilerin öğretimini kapsayan düşünme süreçlerini de içermektedir. Bu

konu ile ilgili olarak birçok araştırmacı, bireyler için önemli olan çeşitli yollar ön görmüşlerdir. Yapılan araştırmalar sonucu, üstbiliş becerilerin öğretiminin öğrencilere kazandırılması için çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Üstbiliş becerilerin öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşımsöz konusudur. (Paris ve Winograd'dan aktaran Doğan 2013, s. 10-11).

a)Üstbiliş becerilerin doğrudan öğretilmesi: Doğrudan yapılan açıklamaların öğrencilerin okuduklarını anlamada strateji kullanımının daha becerikli olmasına yardımcı olunacağı şeklinde ifade edilmektedir.

b)Üstbiliş becerilerin ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi: Öğretmen ve öğrenci karşılıklı bir iletişim içerisinde olmalıdır. Amaç öğrencinin öğretmen rehberliğinde gerekli desteği alarak, zor görünen hedefe ulaşmasını sağlamaktır.

c)Üstbiliş becerilerin uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi: Uzman kişi karşılıklı iletişim yoluyla üstbiliş açıklamalar yaparak belirli bir öğretim modülü gösterir. Bu öğretim modülü bir dizi etkinlik, poster ve metaforlardan oluşur. Burada amaç öğrenciyi strateji öğretimini teşvik etmek ve kullanımını sağlamaktır.

d)Üstbiliş becerilerin işbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesi: Daha çok etkileşimin öğretmenle yoğun olduğu büyük gruplarda öğretimi gerçekleştirmek için birlikte çalışılması gerektiği durumlarda kullanılır. Bu öğretim bilişsel düşünme süreçleri içerisinde öğrencilere açık bilgiler sağlar. Öğrencilerde öz-yeterlik duygusu içinde uygun öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmesini teşvik eder.

Üstbilişsel stratejiler daha çok bireyseldir. Üstbiliş, daha önce de tanımladığımız gibi, kişinin kendi öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olmasıdır, kendi bilgisini bilmesidir. Nasıl daha iyi öğreneceğini ve bunun için nelerden faydalanacağını farkında olmasıdır. Durum böyle olunca, kendi öğrenme durumuna etki edecek olan stratejileri bilen yine kişinin kendisi olacaktır. Öğrenme durumlarına etki edecek en verimli üstbilişsel stratejilerin neler olduğunu birey belirleyip, hangisinin kullanacağına yine birey karar verecektir.

Üstbilişsel stratejiler bireysel doğrultuda belirleniyor olsa da, genel kabul gören ve kullanımı oldukça yaygın olan çeşitli stratejiler de söz konusudur. Üstbilişin gelişimine yönelik çeşitli üstbilişsel stratejiler vardır. Ön inceleme, soru sorma, okuma, yansıtma, özetleme, yeniden inceleme gibi stratejiler üstbilişin gelişimine katkı sağlayabilecek

stratejilerdir. Farkındalık yaratan, düşünmeye sevk edici, nasıl daha iyi öğrenebileceği noktasında bireye yardımcı olan stratejiler üstbilgi için faydalı stratejilerdir.

2.7. Üstbilgi Strateji Öğretimi

Günümüzde değişik disiplin alanlarında hızlı bir bilgi artışı vardır. Öğrencilerin bu sayısız bilgilerden kendileri için anlamlı ve değerli olan bilgileri seçip organize etmesinde, bağımsız öğrenmeye doğru gitmesinde, kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, kendi eksikliklerini ve yeterliliklerini tanınması, sistematik ve planlı olması oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal süreçlerini öğrenme sürecinin içine aktarabilmesinin yolu ise bireyin kendini tanınmasından geçer (Demir, 2009, s. 12). Üstbilgi stratejiler bu noktada oldukça önemlidir. Çünkü bu stratejiler, bireylerin bilinçli bir farkındalık oluşumuna yardım eden, bireyin kendini tanınmasına fırsat tanıyan, nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili ipuçları vererek, sağlıklı ve kaliteli bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmede bireylere katkı sağlayan önemli stratejilerdir.

Üstbilgi stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin uygun problem çözme süreçlerini keşfetmelerine izin vererek ve farklı durumlarda bu süreçleri kullanmalarını sağlayarak, öğrencileri üst düzey bilişsel sürece ulaştırır (Victor'dan aktaran Doğan, 2013, s. 19). Kendi zihinsel süreçlerinin farkında olan, nerede ne şekilde hareket etmesi gerektiğini bilen, bu doğrultuda planlamalar ve düzenlemeler yapabilme yetisine sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı stratejilerin, bireysel öğrenmede katkısı yadsınamayacak derece önemlidir. Üstbilgi stratejiler, bireylerin bilgilerini kendilerinin düzenlemelerine imkan tanıyan ve birinci derecede kendi öğrenmelerini planlayıp düzenleyebilme yetisine sahip olarak bireyi merkeze alan bir yapıda olmasından ötürü, bireyin başarısına, farkındalığına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Öğrencilerin problem çözmeleri gerektiğini düşünür ama nadiren onlara problem çözmeyi öğretiriz. Yine benzer şekilde, öğrencilerden hatırlamalarını bekleriz ama onlara nadiren hafıza teknikleri öğretiriz. Eğitimcilerin, bu bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermelerini artık zamanı gelmiştir. Nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanacağını ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarına ihtiyacımız vardır (Weinstein ve Mayer'den aktaran Çelikkaya ve Kuş, 2010, s. 326).

Günümüzde öğrenme-öğretme ortamlarında, “öğreten öğretmen” anlayışının yerini “öğrenen öğrenci” ye bırakması, eğitim sürecinde, öğrencilerin edilgen öğrenenler yerine,

ihtiyaç duyduğu bilgiyi nerede ve nasıl bulacağını bilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen ve öğrenme sürecine etkin olarak katılan, kendi yeteneklerine güvenen ve bu yeteneklerini olumlu yönde kullanan etkin bireyler olmalarını, diğer bir deyişle “öğrenmeyi öğrenme”lerini gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek ise, bilgi çağında, başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak görülmektedir. Bu nedenle, çağımızda ortaya konulan eğitim kuram ve yaklaşımları bireylere bu nitelikleri kazandıracak şekilde yapılandırılmaktadır (Kaya, 2012, s. 21). Yani üstbilişin direk olarak öğrencilere öğretilmesinden ziyade strateji noktasında, yöntem teknik hususunda etkili öğrenme sağlamalarına yardımcı olacak bilgilerin verilerek üstbilisel stratejileri devreye sokmalarına yardımcı olacak öğretimin planlanması ve verilmesi önemlidir (Sarpy'den ataran Yıldız, 2012, s.28-29).

Öğrenme stratejileri, birebir kendi öğrenmelerinden sorumlu olan bireylerin, öğrenmelerini arttırmak için atmış oldukları adımlardır. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Öğrenme işlemi esnasında başvuru ve öğrenmenin düzenlenmesine yardımcı olan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenecek olduğu bilgi topluluğunu hangi materyallerle, hangi yöntem ve teknikle en kısa yoldan ve en kalıcı şekilde öğrenebileceğini anlamasına imkan tanıyan, öğrenmesine en verimli şekilde nelerin yarar sağlayacağını kavratır stratejilerdir. Birey nasıl öğreneceğini bilirse öğrenme-öğretme sürecindeki aktiviteleri ona bağlı olarak değişiklik gösterecektir (Taşdemir ve Tay, 2007, s. 173-175). Öğrenme stratejilerinin önemini arttıran bir etken de yaşam boyu devam etmesidir, bireyler yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. (Kayacan, 2005, s. 8). Üstbiliş stratejileri, bireylerin kendi öğrenmelerinden birebir sorumlu olarak öğrenme süreçleri hakkında düşünme, izleme, planlama, kendilerini kontrol etme ve kendi performanslarını değerlendirmelerine imkan tanıdığı ve dolayısıyla nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili çıkarımlar yapabilmesine yardımcı olduğu için öğrenme stratejileri içinde oldukça önemlidir. Bilgiye ulaşma yolları ve onu kullanma becerisi bilişsel süreçlerle açıklanırken bu sırada bireyin kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması ise üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Bu farkındalık; bireyin neyi, nasıl daha iyi öğreneceğini bilmesi, kısaca öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği şeklinde ifade edilebilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 20). Üstbilişsel

stratejilerin, bireyin neyi, nasıl daha iyi öğrendiğine yardımcı olarak, bireyin kendini tanımasına imkan sağlayıcı özellikte olmasından ötürü öğrenme sürecinde aktif olarak kullanılabilecek ve bireylere fayda sağlayabilecek öğrenme stratejileri arasında olduğu düşünülmektedir.

Üstbilişin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediğini gösteren birçok araştırma mevcuttur. Demircioğlu (2008), Katrancı (2012), Aktürk (2010), Yıldız (2012), Arslan (2014) yapmış oldukları çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanılmasının öğrenmeyi artırdığını ortaya koymuşlardır. Nitekim bu araştırmaların sonuçlarına dayanılarak düşünme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin, onların bağımsız düşünme becerilerini de geliştireceğini söylemek mümkündür. Bu amaçla bazı eğitimciler, öğrencilere üstbilişin öğretilmesi için birçok strateji ve yöntemler geliştirmeye çalışmışlardır (Pehlivan, 2012, s. 18).

Öğrenciler hedefledikleri başarıya ulaşmak için kendi öğrenmelerini düzenlerken farklı ve değişik öğrenme stratejilerinden yararlanmaktadırlar. Bu gerçekliliği bilinçli hale getirmek, öğrencilerin üstbiliş yeteneklerini değerlendirerek, öğretimi etkili ve verimli kılarak öğrenme stratejilerini düzenleyebilmek önem kazanmıştır (Akın, 2006, s.39; Yıldız, 2012, s. 28).

Yıldız (2012, s. 28) yapılacak olan üstbiliş strateji öğretimi ile bilişsel becerileri düzenleme ya da bu becerilerin farkındalığının öğretimi yoluyla bilişsel başarının artırılabilirliğini ifade etmektedir. Yıldız'a (2012, s. 28) göre etkili bir strateji öğretiminin üç temel bileşeni olmalıdır. Bunlar;

- a. Stratejilerden faydalanıp araştırma ve öğretim yapma,
- b. Sahip olunan becerilerin nasıl planlanacağı ve izleneceğinin öğretilmesi,
- c. Stratejilerin önem ve sonuçları hakkında bilgi,

Ayrıca, üstbilişsel stratejilerin öğretiminde bir kaç öğretme yaklaşımı belirlenmiştir. Bunlar; 1. Doğrudan öğretim, 2. Dolaylı öğretim, 3. Bilişsel koçluk ve 4. İşbirlikli öğrenmedir (Yıldız, 2012 s. 28). Doğrudan öğretim, adından da anlaşılacağı gibi, üst bilişsel strateji ile ilişkili açıklayıcı, prosedürel ve şartsal bilgiyle ilgili açıktan öğretim yapmayı ifade eder. Öğretmen stratejinin önemli özelliklerini açıklar, stratejinin nasıl kullanılacağını adım adım anlatır. Stratejinin nerede ve ne zaman kullanılacağı belirtilir. Dolaylı öğretimde ise, öğretmen bir göreve öğrencinin ilgisini toplamaktan sorumludur. Öğretmen görevi gösterir ve görevin önemli özelliklerini vurgular. Öğrenci gerekli

becerileri gösterdiğinde, öğretmen öğrenciye dönüt verir. Bilişsel koçluk, doğrudan ve dolaylı öğretimin özelliklerini birleştirir. Karşılıklı konuşma, doğrudan anlatım, model olma ve motive etmeyi içerir. İşbirlikli öğrenme, grup üyeleri arasında pratiği ve işbirliğini geliştirecek turnuva ve oyunlar gibi grup etkinlikleriyle bilişsel model olmayı ve doğrudan anlatım yapmayı içerir (Sarpy'den aktaran Yıldız, 2012, s. 29-30).

Üstbiliş öğretiminde istenilen faydayı sağlamak için çeşitli stratejilerden yararlanılabilmektedir. Bu stratejiler birbirleriyle bağlantılı olup her biri bir öncekini destekler nitelikte özellik gösterip, istenilen ve beklenen sonuca ulaşmada anahtar işlevi görmektedirler.

2.7.1.Strateji Planlama

Strateji bir işi, görevi yerine getirmek için izlenecek yoldur. Eğitimde de strateji, öğrenmeyi sağlamak, sağlıklı ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirmek için adım adım takip edilmesi gereken düşünme planlamasıdır. Öğretim stratejisi, öğretim ortamı için etkinliklerin belirlenmesinden, değerlendirilmesine kadar olan sürece yön veren yoldur (Fer, 2009, s.4). Belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik öğretim, yöntem ve tekniklerin, ortam özelliklerini belirlemede temel olan genel bir bakış açısidir (Fer, 2009, s.4; Tan, 2007, s.3). Öğretmenler sağlıklı bir öğrenme sağlamak için öğretim ortamlarında, herhangi bir öğrenme etkinliğinden önce, problem yaşamamak adına stratejileri ve basamakları belirtmelidir. Zaman sınırlılıkları, amaçlar ve temel kurallar belirlenmeli ve özümsemelidir. Bu ilkeleri belirgin yapmak, öğrencilerin ders boyunca bu kuralları aklında tutmasına yardımcı olur ve daha sonra performanslarını değerlendirmelerini sağlar.

Öğrenme etkinliği boyunca, öğretim süresince, öğretmenler, öğrencilerin dersteki başarılarını artırmak, farkındalık sağlama adına, nasıl bir ilerleme kaydettikleri ile ilgili olarak görüşlerini, düşünme süreçleri ve davranışları hakkındaki algılarını paylaşmalarını isteyebilir. Öğrencilerden stratejinin neresinde olduklarını göstermelerini, o noktaya kadarki düşünme yollarını tarif etmelerini istemek, bir sonraki problemlerde izlemeyi düşündükleri alternatif problem çözme yolları istemek davranışlarının farkında olmalarına yardımcı olur. Öğretmenin yapacağı bu etkinlik öğrencilerin kendi durumlarını daha iyi görmelerini sağlayacaktır. Öğrenme etkinliğinden sonra öğretmenler, öğrencilerden kurallara ne kadar uyulduğunu, stratejilerin ne kadar verimli olduğunu, talimatların doğru

bir şekilde izlenip izlenmediğini ve gelecekte kullanılabilecek daha etkili alternatif stratejilerin olup olmadığını değerlendirmelerini ister (Yıldız, 2012, s. 29).

2.7.2. Sorular Oluşturma

Öğrencilerin konu hakkında soru dizisi oluşturmaları, konu ile ilgili ana fikri anlamalarında, öz farkındalığa sahip olmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin konu hakkında, öğrenmek istedikleri bilgi hakkında sorular hazırlamaları ve bunları yöneltip cevaplamaları öğrenmelerinin kalıcılığını arttıracaktır (Papaleontiou-Louca, 2003, s. 18).

Öğrencilerin için konu alanına bakılmaksızın, çalışma soruları oluşturma, okuma parçalarının anlaşılmasında oldukça yararlıdır. Öğrenciler sorulardan yararlanarak konu ile ilgili aktif düşünme faaliyetinde bulunarak, sağlıklı bir öğrenme sağlayabilirler. Öğrencilerin kendi kendine ürettikleri sorular, konuyu kavramalarını kolaylaştırır ve sık sık ara verip, olayı bilip bilmedikleri, bildikleriyle eşleştirip eşleştiremedikleri, farklı örnekler üzerinde düşünmelerini sağlar. Daha sonra öğrenciler, öğrenmelerini engelleyen faktörlerin nasıl kaldırılacağına karar verir. Tüm bunlar öğrencinin farkındalığını artırır ve kendi öğrenmeleri üzerinde bilinçli kontrol sağlar. Öğrenciler tarafından oluşturulan bu sorular aktif öğrenmeyi ve düşünmeyi artırır (Gourgey’den aktaran Yıldız, 2012, s. 30). Üstbilişte öğrenenler öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdaki sorulara benzer sorular sorarlar.

- Bu konu ya da soru hakkında ne biliyorum?
- Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- Bilgi elde etmek için nereye başvurabileceğimi biliyor muyum?
- Bu bilgiyi öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- Bu bilgiyi öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
- Gördüklerimi, duyduklarımı, okuduklarımı anladım mı?
- Bir hata yaparsam bunu nasıl fark ederim?
- Eğer planım beklentimi karşılamazsa onu nasıl yeileyebilirim? (Akın, 2006, s. 42).

2.7.3. Bilinçli Seçimler

Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenler, öğrencilerin karar verme süreci boyunca ve öncesindeki kararlarını ve tercihlerinin sonuçlarını keşfetmelerine yardımcı olarak üstbilişi artırabilirler. Özellikle öğrenci durumları, birebir öğrenci farklılıkları hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin, öğrenciler için bilinçli seçimler yaparak düşünme faaliyetlerini düzenleyebilmesi ve bunda etkili olması daha kolay olacaktır. O zaman öğrenciler seçimleri, eylemleri ve başardıkları sonuçlar arasındaki nedensel ilişkileri anlayabilirler. Öğrencilere, davranışları ve kararlarının diğerleri ve çevreleri üzerindeki etkileri hakkında yargısız geribildirim sunmak onların davranışlarının farkında olmasına yardımcı olur. Örneğin; “Kalemle çıkardığın sesin beni rahatsız ettiğini bilmeni istiyorum” diyen bir öğretmen “Kalemle sıraya vurmayı bırak” diyen bir öğretmene göre daha fazla üst bilişsel gelişime katkı sağlayacaktır (Yıldız, 2012, s. 30).

2.7.4. Çoklu Ölçütlerle Değerlendirme

Değerlendirme faaliyeti diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemlidir. Değerlendirme, yapılan öğretim faaliyetlerinde elde edilen ürünün görülmesini sağlayan önemli bir işlemdir. Üstbiliş çok yönlü bir düşünme sürecidir. Bu düşünme sürecinde bireyin performansını değerlendirmesi, öğrenmesi ile ilgili olarak düşündüğünü gösteren zihinsel faaliyettir. Öğretim sürecinde, öğretmenler, öğrencilerin eylemleri üzerinde düşünmelerini, çeşitli değerlendirme kriteri takımlarına göre davranışlarını kategorize etmelerini isteyerek üst bilişi arttırabilir. Örneğin; “öğrencilerden neyi sevip, neyi sevmediklerini, etkinliğin artılarını ve eksilerini belirlemelerini istemek”. Bunun için öğrenciler kriterleri akıllarında tutmak, çoklu sınıflandırma sistemlerinde kullanmak ve nedenlerini doğrulamak zorundadır (Yıldız, 2012, s. 30).

2.7.5. Kredi Alma

Öğretmenlerin, öğrencilerini nasıl daha iyi güdüleyebileceği ile ilgili olarak bir takım faaliyetlerde bulunması kredi alma ile açıklanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin iyi yaptıkları şeyleri, sevdiği şeyleri daha iyi başarılı olacağı alanları belirlemelerini sağlayarak aktif bir düşünme sağlayabilir. Yıldız’ın (2012, s. 30) ifade ettiği üzere

“Öğretmen “Gurur duyduğunuz çalışmanız var mı?” ve “Bunu yaptığın için nasıl takdir edilmek istersin? (tahtaya isminin yazılması, tebrik edilmek, tokalaşmak, alkışlanmak vb.)” gibi sorular sorabilir. Bu sayede öğrenciler, düşünme süreçlerinin daha iyi farkında olarak, davranışları ile ilgili daha bilinçli seçimler yaparak, içsel kriter takımlarını kullanabilirler.

2.7.6. Güçlükleri Tanımlamak

Öğrenciler, herhangi bir problemin çözümü için gerekli bilgilerin, materyallerin, becerilerin hangilerinin kendisinde olmadığını tanımlamaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin bildiklerinin ve bilmeleri gerekenlerinin sınırlarını belirlemede onlara yardımcı olur. Öğretmenler “...’yı nasıl yapacağımı bilmiyorum”, “...yapamam” ve “...yapmakta çok yavaşım” gibi mazeretlerle karşılaşmaktadır. Bunlar öğrencilerin istediklerini elde etmeleri için en verimli yol değildir. Bunun yerine, öğrencilerden ne tür bir bilginin, hangi materyallerin ve istenen davranışı yerine getirebilmek için hangi yeteneklerin eksik olduğunu tanımlamalarını istemek daha mantıklıdır (Presseisen; Koutselini’den aktaran Özkaya, 2013, s. 54).

2.7.7. Öğrencilerin Fikirlerini Açıklamak

Öğretmeler yol gösterici ve öğrencileri destekleyici bir şekilde, sordukları soruları, ifade ettikleri durumları yorumlamak suretiyle, öğrenilmek istenen konuya netlik kazandırır ve tam olarak sordukları soruları ve cevabı organize edip öğrenmelerine yardımcı olurlar. Bunu yaparken destekleyici, yönlendirici, güdüleyici, kendilerini ifade etmelerini destekleyici bir dil kullanmalıdır (Trilianos, 1997, s. 24).

2.7.8. Öğrenci Davranışlarını Nitelendirmek

Öğretmenler, öğretim sürecini düzenleyen en önemli kişilerdir. Kaliteli ve etkili bir öğretim faaliyetinde öğretmenin göstermiş olduğu davranışların, özellikle öğrenci ile iletişiminin, öğrenciye karşı tutum ve davranışlarının, öğrenciler üzerindeki etkisi büyüktür. Öğretmenin kendilerine karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışlardan, öğrenciler bir hayli etkilenmektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin düşünsel

süreçleri ile söylemiş oldukları sözler, yaptıkları davranışlar, öğrencilerin bundan sonraki süreçte sergileyecekleri tutum ve davranışlarda belirleyici etken olabilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel süreçlerini nitelendirdiğinde, öğrenciler kendi eylemleri hakkında bilinçli olur Örneğin, “Yaptığımı gördüğüm şey için bir eylem planı yapmak.”, “Yaptığın şey deneyim olarak adlandırılmaktadır.” “Boyalarını paylaşarak arkadaşına çok yardımcı oluyorsun. Bu işbirliğine güzel bir örnek” gibi ifadelerin kullanımı öğrenci davranışları üzerinde belirleyici rol oynayabilir. Öğrenciler sözlü olarak davranışlarının beğenildiğine dair olumlu dönüt aldıklarında sergiledikleri davranışların kalıcılığı artabilir (Yıldız, 2012, s. 31).

2.7.9. Öğrenci Terimlerini Açıklamak

Öğrenciler sık sık boş, anlaşılmaz ve belirli olmayan terimler kullanırlar. Örneğin; değer yargılarından, öğrenciler “Adil değil”, “O çok katı”, “Çok iyi değil” gibi cümleler kullanırlar. Öğretmenler bu değerleri aydınlatma ihtiyacı duyar. “Ne çok katı?”, “Nasıl daha adil olurdu?”. Öğrenciler bazen adlaştırma kullanırlar. “Onlar beni kastetti.”, “Onlar kim?”, “Bunu yapmak zorundaydık” “Biz kim?” “Herkes bir şeye sahiptir” “Herkes kim?”. Bu şekilde açıklayıcı sorular sormak öğrencilerin terimlerini tanımlamalarını ve düşüncelerinin dayandığı sayıltıyı kontrol etmelerini sağlar. Öğrenci terimlerini açığa kavuşturmak ayrıca öğrencilerin problem çözerken yüksek sesle düşünmelerini, kafalarından geçenleri tartışmalarını sağlayabilir. Problem çözdükten sonra, öğretmenler kullanılan süreçlerin açıklanmasını isteyebilir: “Sen cevabı 44 olarak hesapladın, arkadaşın ise cevabın 33 olduğunu söylüyor. 44’ü nasıl bulduğunu görelim, bize basamaklarını açıklar mısın?” Açıklama, öğrencilerin problem çözme sürecini yeniden gözden geçirmelerini, hatalarını belirlemelerini ve kendi baslarına düzeltmelerini sağlar. Öğretmen “3, 4 daha kaç eder?” diye sormuş olsun. Öğrenci bu soruya “12” diyebilir. Öğrenciyi yalnız doğrulamaktansa, öğretmen çözümü açıklığa kavuşturmayı seçebilir. “Bu sonuca nasıl ulaştın?” “4 ile 3’ü çarptım ve 12 buldum. Ah, gördüm, 4 ile 3’ü toplamak yerine çarpmışım.” (Yıldız, 2012, s. 31).

2.7.10. Rol Yapma ve Benzetim

Rol yapma ile empati gelişimine yardımcı olunarak, öğrencilerin konu hakkında bilgi edinip yaşantı sağlamasına yardımcı olunarak durumu, konuyu kavraması sağlanabilir (Trilianos, 1997, s. 25). Rol yapma üstbilişi geliştirebilecek niteliğe sahiptir, çünkü öğrenciler diğer insanların rolüne girdiğinde o kişinin özellik ve karakterini bilinçli biçimde yansıtabilirler. Dramatizasyon tekniği, varsayımsal olarak o kişinin belli bir durumda nasıl düşündüğünü, hissettiğini veya tepkide bulunduğunu ortaya koyabilen, başkasının rolünü takınmak egosantrik algının en aza indirgenmesine yardım sağlayıcı bir tekniktir (Costa'dan aktaran Doğan, 2013, s. 61). Öğrenciler rol yaparak, farklı bir durumun içinde kendilerini hissederek, üstlenilen rolün içine girerek bilinçli bir şekilde konu ile bütünleşebilirler. Rol yapma yöntemi sayesinde üstbilişsel düşünme sağlanarak farkındalık artırılabilir.

2.7.11. Günlük Tutma

Yazmak ya da günlük tutmak, öğrencilerin düşünceler veya eylemleri sentezlemesini ve bunları sembolik ifadelerle dönüştürmesini sağlar. Düşüncelerin kaydedilmesi önceki anlayışların gözden geçirilmesini, bu anlayıştaki değişikliklerin karşılaştırılmasını, stratejik düşünme ve karar verme sürecinin gösterilmesini, başarı ve başarısızlıkların hatırlanmasını sağlar (Yıldız, 2012, s. 32). Günlükler, öğrencilerin düşüncelerini yansıttıkları, kendi eksikliklerinin, isteklerinin, beklentilerinin, amaçlarının farkında olarak bu doğrultuda notlar şeklinde paylaşımda buundukları destekçilerdir. Kısacası kendi içsel dünyalarını ifade ettikleri araçlardır. Günlükler düşünme becerilerine yardımcı olacak, üstbilişsel düşünmeye katkı sağlayarak stratejik düşüncelerine etki ederek öğrenme durumlarına yararlı olacaktır.

2.7.12. Model Olma

Öğretmenler birinci derecede eğitim sürecinde öğrencilerine model olan kişilerdir. Öğretmenler öğrencilere öğretim sürecinde model olarak nasıl bir yol izleyecekleri, nasıl bir öğrenme yaşantısı sağlayacakları noktasında yardımcı olabilirler. Öğrencileri ile iletişim içinde olarak, ne yapılması, nasıl hareket edilmesi, nasıl planlamalar yapılması ile ilgili eylemlerde bulunarak öğrencilere iyi bir model olarak öğrencileri eyleme geçmelerini destekleyebilir (Trilianos, 2007, s. 26). Önerilen tüm stratejiler arasında, öğrenciler

üzerinde en çok etkili olabilecek strateji model değildir. Öğrenciler en iyi, etraflarındaki yetişkinleri örnek alarak öğrendikleri için açıkça üstbilişi gösteren öğretmenler, öğrencilerin üstbilişini geliştirecektir.

Model olma, öğretimde etkili olduğu düşünülen tekniklerden biri olarak kabul edilir, bu nedenle öğretmenin öğretim ortamında iyi bir model olması beklenir. Planlama ve problem çözme esnasında öğretmenler yüksek sesle düşünebilir ve öğrenciler ortaya çıkan düşünme süreçlerini izleyebilir. Öğrenciler en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiklerinden, açıkça üstbilişi sergileyen öğretmen, öğrencilerin de üstbilişi kullanmalarını sağlayabilir. Öğretmenler bir öğrenme görevini yerine getirirken yüksek sesle düşünme yoluyla, gizli olan üstbiliş ve bilişsel süreçleri açık hale getirebilir. Açık üstbiliş davranışlardan bazıları şunlardır: planlamaları paylaşma, amaç ve hedefleri tanımlama ve eylemler için nedenler sunma, geri-dönüt arama ve diğerlerinin eylemlerini değerlendirme. Bunların yanı sıra model olma öğrencilere, düşünceleri ve kendi düşünceleri hakkında konuşmaları için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini sağlar (Akın'dan aktaran Doğan, 2013, s.10). Öğretmenlerin üst biliş davranışlarına örnek olarak; planını paylaşması, hedeflerini tanımlayarak, eylemlerinin nedenlerini açıklama, hata yapıp daha sonra hatasına dönerek düzeltme, cevabı bilmediğini kabul ederek bir cevap üretmek için çeşitli yollar tasarlamak, öğrencilerden eylemleriyle ilgili geribildirim istemek, açıkça belirlenmiş değerler sistemine sahip olmak ve bu sistemle tutarlı kararlar vermek, başkalarının duygu ve düşüncelerini tanımlayarak ve dinleyerek empati kurmak (Yıldız, 2012, s. 32).

2.7.13. Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim anlayışı özellikle dört üstbiliş okuma becerisini geliştirmek için tasarımılanan ve okuduğunu anlama düzeyini artırmak için kullanılan bir işbirlikli öğrenme yaklaşımıdır. Bu üstbiliş yaklaşımları; öz-sorgulama, özetleme, açıklama ve metindeki bilgiyi tahmin etmedir (Doğan, 2013, s. 53).

Üstbiliş stratejilerinin etkinliğini artırmak için bir takım yöntemler önerilmektedir. Üstbilişsel stratejiler üzerinde çalışan Blakey ve Spence (1990, s. 11-13) üstbilişsel etkinliği arttırmada kullanılabilecek yöntemleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- a. Ne Bildiğini Ve Ne Bilmediğini Tanımlama: Bireyler bir işe başladıkları zaman öncelikli olarak o konu üzerinde düşünürler. “Konu hakkında ne biliyorum, ne bilmiyorum, neyi öğrenmek istiyorum?” sorularını kendilerine sorarlar. Eksikliklerini, öğrenmek istedikleri şeylerin neler olduğunu belirlerler. Daha sonra konu üzerinde araştırmalar yaparak kendilerine yönelttikleri soruların cevaplarını anlamaya çalışırlar. Eğer düşündüklerinde yanlışlıklar söz konusu ise gerekli düzenlemeleri yaparlar, eğer yanlışlar fazla ve düzeltilmeyecek bir durumda ise değiştirirler.
- b. Düşündüklerini İfade Etme: Bir konu üzerinde zihinden geçenleri ifade edebilmedir. Düşünülebildiğini gösterme faaliyetidir. Bireyde var olan bilgilerin sağlıklı bir şekilde dışarıya aktarılması, bireylerin konu hakkında düşündüklerini açık ve rahatlıkla ifade edebilmesi, muhakeme yeteneklerinin, özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğrencilerin birbirleriyle iletişim içinde olup, bir problem ve ya konu hakkında konuşarak işbirliği içinde olunması sağlıklı bir öğrenme oluşması için faydalıdır. Öğretmenler bu noktada model olup belirli aşamalarda sesli düşünürlerse tartışma, düşünme ve düşüncelerini ifade etme hususunda öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine yardımcı olabilirler.
- c. Düşünme Günlüğü Tutma: Düşünme günlükleri, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca düşüncelerini yansıttıkları araçlardır. Öğrenciler düşünce günlüklerinde yaşadıkları tutarsızlıkları, yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden nasıl geldiklerini not almaktadırlar. Düşünce günlükleri bireylerin iç dünyalarının yazı ile can bularak dışarıya dökülmüş halidir diyebiliriz. Düşünme günlükleri, üstbilişin gelişmesinde önemli bir işleve sahiptir. Düşünme günlükleri sayesinde öğrenciler düşündüklerini, istediklerini, bildiklerini, eksikliklerini bunları giderme adına yapacakları işlemleri, öğrenmelerinde ihtiyaç duydukları şeyleri not alırlar. Bu notlar öğrencilerin kendilerinde var olan eksiklikleri görmelerinde ve bu doğrultuda hareket etmelerinde önemli işleve sahiptir.
- d. Plan Yapma ve Kendini İzleme: Öğrenciler kendi öğrenmelerinden birinci derecede sorumlu olan kişilerdir. Kendi öğrenmelerini bilen, nasıl öğrenebileceğinin farkında olan bireyler kendi öğrenmelerini düzenlemek için planlamalar yaparlar. Öğrenme durumu hakkında en etkili fikirlerin bireyin kendisinde olduğu kabul edilirse öğrenenler için öğrenme durumlarının kendileri dışındaki kişiler tarafından planlanıp,

yönlendirilmesi sorunlar yaratabilir. Çünkü kendi öğrenme düzeyini, eksikliklerini, nasıl daha iyi öğrenebileceğini en iyi bilen yine bireyin kendisidir.

- e. Sürecini Sorgulama: Yapılan düşünme faaliyetlerinde eksikliklerin, yanlışlıkların olup olmadığının farkına varıldığı, kritiklerde bulunulduğu bir süreçtir. Bu süreçte sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri, başarılı olmalarına yardımcı olan, kaliteli bir öğrenme stratejisi belirleyerek, uygun olmayan stratejileri atarak, etkili bir öğrenme yaşantısı oluşturulmalıdır. Bunun için öğretmenler yapılan aktiviteyi özetleyerek, bireylerin sürecin eksi ve artılarını tartışmalarını sağlayarak öğrencileri yönlendirebilirler.
- f. Kendini Değerlendirme: Bireylerin kendi kendini değerlendirdiği var olan durumunu gözden geçirerek kararlar aldığı düşünme sürecidir. Kendini değerlendirme süreci bireylerin kendilerini keşfetmelerine, durumları hakkında bilgi sahibi olmalarına, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım sağlayıcı özelliktedir. Öğretmenler özellikle bu süreçte öğrencileri cesaretlendirerek, eksikliklerini görmeleri adına bireylere yardımcı olabilirler. Ayrıca kendini değerlendirme aşaması bir rehber eşliğinde süreci sorgulama konferansları ve kontrol listeleri ile yapılabilir. Öğrenciler farklı disiplinlerde kullanılan benzer uygulamaları görerek öğrenme stratejilerini farklı durumlara aktarabilirler.

2.8. Eğitimde Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanmanın Önemi

Bilgi edinimi, şimdiye kadar yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilgiye bakış değişmiştir. Bilgi olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgi edinmeden daha fazla vurgulamaktadır. Bilgi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte, öğrenciler bilgiyi problem çözmede, anlamı ortamlarda eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmalıdır (Yontar, 2013, s. 47).

Öğrencilerin birebir öğrenci olarak genellikle karmaşık görevleri yerine getirmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahipken, bunları nasıl kullanacaklarını bilmezler çünkü öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında değildirler. Böylece var olan fakat kullanılamayan beceriler durağanlaşmaktadır (Akın ve Abacı, 2011, s. 1). Fakat üstbiliş tüm bu olumsuzlukları giderilmesine yardım edecek bir niteliktedir. Üstbiliş, bireyin kendi

bilgisini bilmesidir. Nasıl daha iyi öğrenebileceğinin farkında olması, bunlar için ne gibi etkinlik, faaliyet, strateji kullanacağını kestirebilmesi gibi bireylere yardımcı çeşitli düşünsel aktiviteleri içermektedir. Bireylere, sahip oldukları bilgilerin neler olduğunun farkındalığını aşılayan, aynı zamanda nasıl etkili ve verimli kullanacağı ile ilgili ipuçları sağlayan bir yapıda olması, eğitim sürecinde kaliteli öğrenme yaşantılarının sağlanması için başvurulması gereken bir konu alanı özelliği katmaktadır. Eğitim ortamlarında üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak bir öğretim uygulaması yapılmasının, karşılaşılan olumsuzluklarla başa çıkmada önemli ve etkili bir işleve sahip olacağı düşünülmektedir.

“Düşünmeyi düşünme” ya da “öğrenmeyi öğrenme” ye vurgu yapan üstbiliş tanımından da anlaşılacağı üzere bireyin kendi kendine öğrenmesini, nasıl öğreneceğini bilemesini, bireyin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini esas alır. Üstbiliş bireyin belli bir durumda kendi stratejik bilgisine nasıl başvuru yapacağını ve bunu nasıl etkin bir şekilde kullanacağını içerdiği için üstbilişsel stratejilerden yararlanmanın önemi büyüktür (Melanlıoğlu, 2011, s. 17) .

Bilgiye ulaşma ve onu kullanma bilişsel süreçlerle açıklanırken bu sırada bireyin kendinin ve yaşadığı sürecin farkında olması ise üstbiliş kavramıyla açıklanmaktadır. Bu farkındalık; bireyin neyi, nasıl öğreneceğini bilmesi kısaca öğrenmeyi öğrenme becerileri şeklinde ifade edilebilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 74).

Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme durumlarının farkında olarak, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin öğrenme durumları ile ilgili olarak yani okuduğundan ya da dinlediğinden bir anlam çıkarmasını garanti eder. Bunu başarmak için öğrenci kendi öğrenmesi ile ilgili olarak, düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini tanımlayabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir. Öğrenciler, üstbiliş öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorarak bu soruları cevaplayabilmelidirler (Akın, 2006, s. 43).

- Dinleyeceğim konu hakkında ne biliyorum?
- Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- Bu metni dinlemek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- Bu metni dinlerken hangi dinleme stratejilerinden yararlanabilirim?
- Gördüklerimi ve dinlediklerimi anladım mı?

- Dinleme sürecinde bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?
- Eğer yaptığım plan amacıma ulaşmam için yeterli olmazsa onu nasıl yenileyebilirim?
- Başarımı nasıl ölçebilirim?

Üstbilişin eleştirel düşünme ve motivasyonu içeren çok sayıda farklı yapı ile ilgili olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme üstbilişin bir bileşeni olabilir ve her iki kavramda öz düzenleme çatısı altında özetlenebilir. Üstbiliş kişinin düşünce kalitesine yardımcı olarak, yüksek düzeyde bir düşünce becerisi kazandırması sebebiyle eleştirel düşünme için destek sağlayıcı bir durum (kavram) olarak görülebilir. Motivasyonda üstbilişin gelişimi için önemli bir kavramdır.

Öğrencilerin eğitim süreci boyunca başarılı olmalarını sağlamak ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını olumlu anlamda geliştirmek amacıyla üstbilişsel stratejilerinin eğitim programları içerisinde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir (Leat ve McGuiness'den aktaran Arslan, 2014, s. 29). Üstbilişsel strateji eğitimi bireyin öğrenme durumlarını düzenleyerek, öğrenmesi hakkında düşünmesine yardımcı olarak başarılı bir öğrenme yaşantısı gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Arslan'ın (2014, s. 29) ifade ettiği üzere “Yapılan eğitim programları sonucunda, öğrencilerin ne öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini düşünebilmeleri ve öğrenmelerini yeni bağlamlara aktarabilmeleri için eğitim programlarının üstbilişsel beceri öğretimine odaklanması gerektiği sonucuna varılmıştır”. Verilecek olan üstbilişsel strateji eğitimi ile öğretim ortamında öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirmelerine imkan tanınarak, eğitimde istenilen kalitenin elde edilmesine imkan tanınmış olacaktır.

2.9. Üstbilişi Ölçme Ve Değerlendirme:

Bir eğitim sisteminin başarılı ve başarısız olduğu durumların bilinmesi, sistemle ilgili bir takım önlemlerin alınarak sistemin istenilen boyuta gelmesine yardımcı olur. Ayrıca girilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur. Eğitim sisteminde bu durumların ortaya konulması yapılacak değerlendirme faaliyetleri ile mümkün olacak durumdur. Eğitimdeki davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının anlaşılması için ölçmeye başvurularak, ölçme için de ilgili davranışların gözlenmesi

gerekir. Davranışların gözlenmesi amacıyla öğrenciye ölçme durumları verilir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 1-285). Ölçme, ürünün işlerliğinin görülmesini sağlayan en önemli araçtır. Yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemleri ile ancak hedefe ulaşıp ulaşılmadığı görülebilir.

Ölçme; bir betimleme işlemidir. Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlenen sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2003, s. 7). Ölçme işlemi beklenen amaca hizmet etmede anahtar görevi görmektedir. Ölçme araçları ve yapılan ölçümler sayesinde ancak beklenen sonuca ulaşılabilir. Konu alanı itibari ile üstbilişi ölçmek zor olsa da amaca hizmet etmek için gereklidir.

Üstbiliş stratejileri, öğrencilerde çeşitli yöntem ve teknikler yardımıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu gelişimin hangi derecede gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için üstbilişin ölçme ve değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Üstbilişin ölçümü, ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmekte ve bu alanda çalışmanın zorluklarından yapılan araştırmalarda bahsedilmektedir. Bunun nedeni, üstbiliş kavramının ne olduğu konusunda hâlâ var olan tartışmaların bir sonuca varamaması ve üstbilişin gözlenebilir bir davranış olmaktan ziyade içsel bir farkındalığa dayanması olarak açıklanabilir (Melanlıoğlu, 2011, s. 77-78).

Üstbiliş araştırmalarının esas problemlerinden biri de ölçme durumları ile ilgilidir. Soyut bir özellikte olması nedeni ile ve bireyin direk olarak kendi kendine hissedebileceği, kendi iç dünyasında şekillendireceği bir nitelik göstermesi konunun haliyle ölçülmesi ve değerlendirilmesi noktasında bir takım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların esas problemlerinden belki de en önemlilerinden biri, nasıl ölçüleceği, hangi araçlardan, hangi tekniklerden yararlanılacağı hangi testlerden, hangi ölçme araçlarından faydalanılacağı noktasında olmaktadır. Üstbiliş kavramının ne olduğu, ne anlatmak istediği ve nasıl kavramsallaştırılacağına tam anlamıyla idrak edilememesi ve de kavramın bireysel nitelikte olması, bireysel olarak değerlendirmeye elverişli olması ve de bireyin direk kendisi tarafından içselleştirilip görülebilmesi, dışardan izlenmesindeki zorluklardan dolayı ölçme ve değerlendirmede sıkıntılar yaşanacaktır.

Üstbilişin ölçülmesi doğal olarak zordur, çünkü üstbiliş açık (ortada olan) bir davranış değildir. Üstbiliş sadece içsel süreçler olmayıp aksine kişiler genellikle bu süreçlerin farkında değildirler (Veenman'dan aktaran Saraç 2010, s. 49). Üstbilişi ölçme yöntemleri,

bir görevin yerine getirilmesi ile ilgili olan geçici ilişkileri aracılığıyla; eğer görevden önce uygulanmışsa muhtemel, görev sırasında uygulanmışsa eşzamanlı ve görevden sonra uygulanmışsa geçmişe yönelik olarak tanımlanır. Üstbilişi ölçmek için kullanılan ölçme araçları, kişinin kendi beyanına dayalı raporlar (anketler ve görüşmeler) ve nesnel davranış ölçümleri (sistemik gözlem ve sesli düşünme protokolleri) olmak üzere iki kategoride incelenebilir. Üstbilişi ölçme yöntemi ise üstbilişi ölçmek için kullanılan ölçme aracın tipine göre belirlenebilir şeklinde belirtmiştir.

Üstbilişi ve üstbilişi geliştirme ile ilgili çeşitli ölçme ve değerlendirme işlemleri ölçme araçları, teknik ve yöntemler mevcuttur. Bu teknik ve yöntemlerin, kendilerine özgü çeşitli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Konu alanıyla ilgili olarak başvuru bazı teknikler şöyledir. Yıldız'ın (2012, s. 35) ifade ettiği üzere “Yazma tekniği, sözlü raporlar, uyarılmış geri çağırma, sesli düşünme tekniği, çiftli problem çözme tekniği, davranış kartlarını sıraya dizme, video ve ses kayıtları, gözlem, anketler ve mülakattır.”

Üstbilişin ölçülmesinde yararlanılacak bazı teknikler şöyledir:

1.Yazma: Yazı düşüncelerini ifade etmenin önemli bir aracı olarak kabul edilebilir. Duygu, düşünce, istek ve olayların yazılı olarak belirli kurallar çerçevesinde doğru, güzel, etkili bir şekilde aktarılmasıdır. Bireysel, toplumsal ilişkilerde karşılıklı iletişimin, anlamanın ve anlaşılmanın gerekli ve önemli bir aracıdır (Deniz, 2000, s. 49). Sever (2000, s. 21) yazma etkinliğini “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Yazma önemli bir öğrenme ve iletişim aracıdır. Bireyler yazı ile isteklerini, arzularını, düşüncelerini ifade edebilir ve dış dünya ile iletişime geçebilirler. Yazmaya kağıt üzerinde “sesli düşünme” tekniği olarak bakılabilir (Rose ve Pugalee'den aktaran Demircioğlu, 2010, s. 53). Yazma etkinliklerinin öğrencilerin kendi düşünceleri üzerinde yorum yapabilmesine, kendi duygu ve deneyimlerini ifade ederek eleştirel düşünmesine, mantıklı cevaplar vermesine, cevabın günlük hayatla ilişkili olmasına ve problem çözme içeren daha yüksek bilişsel fonksiyonların gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Stonewater'den aktaran Demircioğlu, 2010, s. 53).

Yazı bireylerin düşünce dünyasının kağıda yansımasıdır. Arzu, istek, düşünce, taleplerin kalem ile can bularak ifade edilmiş şeklidir. Yazıdan yararlanılarak yapılacak anlatım becerisi ile bireyler düşüncelerini keşfetme ve bu düşünceleri ifade edebilmektir. Yazı, öğrencilerin bildiklerini, duyduklarını, düşündüklerini, gözlemlerini doğru ve açık bir

şekilde ifade edebilmelerini sağlar. Etkili ve doğru bir anlatım kazanmalarına yardımcı olmaktadır (İnal, 2006, s. 53).

Öğrencilere kazandırmak istediğimiz beceriler sadece işlemsel beceriler değildir. Neyi, neden yaptıklarına karar verme, alternatifleri görme kendini değerlendirme ve en önemlisi farkındalık kazandırma öğrencilere kazandırılması istenen, beklenen hedeflerin başında gelmektedir. Yazma tekniği bu becerileri kazandırmada, hedefleri gerçekleştirmede kullanılacak tekniklerden sadece birisidir. Yazma tekniği ile öğrencilerden işlemleri tanımlamalarını ve çözümlerini açıklamalarını isteme, geleneksel değerlendirme metotları ile hemen belli olmayan öğrencilerin düşünceleri hakkında bilgi sağlar (Mayer ve Hillman'dan aktaran Demircioğlu, 2010, s. 53).

2.Anketler: Anket (sormaca) Erkuş (2009, s. 136) tarafından “Bireyin birden çok özelliği hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan yapılandırılmış yazılı görüşme tekniği ve/veya aracıdır. Gerek görece hazırlanma kolaylığı, gerekse kısa sürede çok sayıda bireye ulaşma olanağı açısından sosyal bilimlerde özellikle tarama (survey) amacıyla yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır.” şeklinde ifade edilmiştir. Anketler bireylerin belli konulardaki tutumlarını, düşünce ve duygularını, önerilerini saptamak üzere yazılı olarak hazırlanmış soru listeleridir. Belli bir konu hakkında oluşturulan hipoteze dayalı olarak bir evren veya örnekleme temsil eden bireylere sorular yöneltilmesi ile oluşturulan sistemli bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 2006, s. 146).

Anketler öğrencilerin kendileri ile ilgili raporları üstbilişi değerlendirmek için sık sık kullanılmaktadır. Anketlerde çocuklar bir problemi çözerken veya öğrenirken sık sık kullandıkları üstbilişsel stratejilerin bir setini seçmek zorundadır. Bazı anketler öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve nasıl üstesinden geldiklerini ölçmek için kullanılır. Bazıları ise üstbiliş hakkında bilgi elde etmek için kullanılır. Anketlerde açık ve kapalı uçlu sorular vardır. Açık uçlu sorulu anketler nitel olarak oldukça zengin veri sunar fakat çok zaman alıcıdır ve gözlem değerlendirmesindeki gibi skarlama sistemi aynı problemlerden dolayı oldukça zordur. Çoktan seçmeli anketler, üstbilişsel süreçleri hızlı ölçer ve sık sık tamamen objektif veri sağlar (Demircioğlu, 2010, s. 51).

Anketlerin diğer ölçme araçlarında olduğu gibi çeşitli olumlu ve olumsuz yönleri mevcuttur. Kişinin kendi beyanına dayalı bir anket için temel olumsuzluklar öğrencilerin kendi düşünce ve deneyimlerini ifade etmedeki isteksiz davranma olasılıkları, soruların tüm öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmama olasılığı ve soruların sosyal açıdan

çekici cevapları uyarabilme olasılığıdır (Baker, Cerro ve Scott'dan aktaran Aktürk, 2010, s. 23). Ancak belirli araştırma soruları için anketlerin olumlu tarafları olumsuz taraflarından daha kuvvetlidir. İlk olarak, anketler araştırmacılara bir kerede daha büyük öğrenci topluluklarını onların sınıf yaşantılarını bozmadan değerlendirmesine imkân sağlar. Anketler gruplara kolayca uygulanabilir, hızlı ve objektif olarak değerlendirilebilir (Tobias ve Everson'dan aktaran Aktürk, 2010, s. 23). İkinci olarak, anketler görüşmelerin tersine öğrencilerin ilk tepkilerine dayalı olarak öğrenciden öğrenciye değişebilen verinin toplanmasında bütün öğrenciler açısından denkliği sağlar. Son olarak, anketler motivasyonun ve bilişsel meşguliyetin gözlemesinin mümkün olmadığı, çeşitli yapılarda güvenilir ve etkili bir biçimde kullanılabilir (Pintrich ve DeGroot'den aktaran Aktürk, 2010, s. 24).

3. Görüşmeler: Görüşme tekniği, bireylerin birbirlerini görerek, duyarak, karşılıklı olarak anlaşılma olanağı ile fiziksel bir temas sağlayan, planlı bir birlik duygusu içinde yapılması hedeflenen veri toplama tekniğidir (Rummel, 1968, s. 55-56). Görüşme tekniği oldukça sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Önceden hazırlanan sorular yardımıyla, görüşme yapılan kişinin hazırlanmış sorulara yanıtlar vermesi ile gerçekleştirilen bir söyleşidir. (Kuş, 2003, s. 3). Yıldırım ve Şimşek (2005, s.119-120) görüşme ile ilgili olarak “Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği ise görüşme tekniğini, bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar. Görüşmede kullanılan soru ve cevap yöntemi de veri toplarken bir ilişkiyi kurma ve veriye ulaşma yolu olarak nitelendirilebilir.” ifadelerini kullanmışlardır.

Görüşmeler, öğrencilerin düşüncelerini derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı için kullanışlıdır. Görüşmeler, eğer öğrenci görüşme sorularını “evet” veya “hayır” olarak cevaplarsa görüşmeci öğrenciden kendi vermiş olduğu cevapları genişletmesini isteyebilme gücüne sahiptir. Üstbilişi ölçmek için görüşme tekniğini kullanmadaki temel problem, yöntemin soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecini gerektirmesinden dolayı zaman kaybına neden olması ve sınıf ortamında yapılamamasıdır (Scott'dan aktaran Aktürk, 2010, s. 50-51).

4.Gözlem: Bir veri toplama tekniği olarak gözlem genelde taramaya (survey) öncülük etsin diye yapıldığı gibi dokümanter araştırma veya deneysel araştırma ile ortak kullanılabilen bir tekniktir (Bailey'den aktaran Balcı, 2006, s. 173). Gözlem “Belli bir ortam ya da

kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak araştırmak istediğimizde tercih etmemiz gereken bir veri toplama tekniğidir” (Balcı, 2006, s. 173).

Gözlem, doğal ve vazgeçilmez bir işleve sahiptir. Gözlem yoluyla yaşanan dünya ile ilgili bilgiler elde edilir. Ne kadar çok gözlem yapabilme becerisine sahip olunursa, o kadar çok bilgi elde edilir. Gözlem temel bir bilgi gereksinimidir. Bilgiler, şekillendirilmiş olan kavramlar ve genellemeler yoluyla elde edilen verilerden meydana gelir. Sonuçlara ulaşma süreci vasıtasıyla gözlemler ilişki kurma, olay ve olguları açıklama, gelecekte meydana gelebilecek olayları tahmin edebilme yeteneği kazandırır. Gözlem, doğal bir insan işlevi olarak görülebilir. Fakat bu beceriyi bireylerin geliştirmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgilerde gözlem becerilerinin önemini kavrayabilirlerse, öğrencilerine bu becerileri geliştirmeleri için örgün öğretim yapabilirler (Demirkaya, 2003, s. 65).

Sistematik gözlemler, öğrencilerin sözel olmayan üstbilişsel davranışlarını zamana yayılmış olarak belirlenmesi açısından kullanışlı olmasına rağmen, az sayıda öğrenci ile yapılabilmesi ve öğrenci kontrolünün zorluğu gibi dezavantajları da beraberinde getirmektedir (Aktrürk, 2010, s. 50).

5. Sesli Düşünme Protokolleri: Üstbiliş stratejilerinin ölçülmesinde başvuru olan bu metot, bireylerin nasıl problem çözdüğünü anlamak amacıyla bilişsel psikologlar tarafından geliştirilmiş bir araştırma aracıdır (Calder ve Carlson, 2002, s. 347). Bu yöntemde bir problem üzerinde çalışırken öğrencinin, bir tema (konu) üzerindeki düşüncesini sesli olarak belirtmesi istenir. Ardından veriler bir protokol olarak, psikolojik analiz için özel bir yöntemle kodlanır (Yıldız, 2012, s. 39).

Sesli düşünme protokolleri, bireylerin düşünce ve davranışlarını kurumsallaştırılıp kullanıcının zihinsel aktiviteleri hakkında doğrudan fikir sahibi olmaya yardımcı olan önemli bir araştırma tekniğidir (Block, 1986, s. 471). Sesli düşünme, bireyin bir konu hakkında sesli düşünerek, konu ile ilgili olarak aklına gelen şeyleri söyleyerek, araştırmacının yorumlama yapabilesine imkan sağlayan bir araştırma tekniğidir. Yüksek sesle düşünme protokolleri, bir bilişsel görev esnasında bireylerin zihinlerinden geçenlere ilişkin sözel ifadelerine dayanmaktadır. Katılımcılardan verilen problem çözme ya da bir metni öğrenme gibi bilişsel bir görev esnasında düşündükleri veya zihinsel olarak yaptıkları her işlemi sesli olarak dile getirmeleri istenmekte ve sözcük içermeyen sesler, ünlemler ve benzeri de dahil olmak üzere söylenen her şey kaydedilmektedir. Daha sonra

bu kayıtlar üst bilişsel boyutların özelliklerine göre analiz edilmektedir (Afflerbach; Ericsson ve Simon; Van Someren, Barnard ve Sandberg'den aktaran Karakelle ve Saraç, 2007, s. 89).

Katılımcıların belirli bir bilişsel görev esnasındaki zihinsel faaliyetlerine ilişkin ayrıntılı bilgi edinilebilmesi, tekniğin elverişli yönlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca üstbilişsel izleme ve denetlemeyi değerlendirme olanağı da vermektedir. Ancak bu ölçüm yolu bireyin zihninden geçen her şeyi söylediği ya da söyleyebileceği varsayımına dayalıdır ve aslında bu varsayım bir sınırlılık olarak ele alınmalıdır. Kimi araştırmacılar, bireyin bir görevi yerine getirirken düşündüklerini ve yaptıklarını anlatıyor olmalarının sürecin orijinal haliyle eş değer olmayacağını düşünmektedirler (Baker ve Cerro; Paris ve Flukes; Pintrich, Wolters ve Baxter'den aktaran Karakelle ve Saraç, 2007 s.89). Bazı araştırmacılar sesli düşünme protokollerini, özellikle geriye dönük sözel bildirim açısından olumlu etkilerinden dolayı yararlı bulurken, sesli düşünme protokolleri üzerine yapılan olumsuz eleştiriler de vardır. Bilişsel etkinlikler çok kez uygulandığında ve otomatik hale geldiğinde bununla ilişkili üst bilişsel süreçlerin açıklanması zorlaşacaktır. Bir başka problem de cevaplayanın sözlü becerisi ve dilsel yeteneğidir. Cevaplayan, eğer bir çocuksa bilişsel süreçlerin farkında olmaktan ziyade öğretmenin dilini taklit edebilir. Diğer problemler de düşüncelerin zamana bağlı olarak değişkenlik göstermesi ve kesin olmamasıdır. Görüşmelerdeki doğruluğu etkileyen bir faktör, görüşme yapılan zamanın etkinliğin yapıldığı zamana olan uzaklığıdır. Bunu engellemek için ise yapılacak şey eş zamanlı sesli düşünme gerçekleştirmektir. Yani öğrencinin, bilişsel eylemi gerçekleştirdiği zaman sesli düşünmesi sağlanmalıdır. Ancak bu da bilişsel eylemin başarısını olumsuz etkileyebilir (McCormick'den aktaran Yıldız, s. 39-40).

2.10. Sosyal Bilgiler Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbiliş

Sosyal bilim denilince, temelde konu alanı itibari ile insanı ve insanın çevresiyle etkileşimini, bu etkileşimin boyutlarını, sonuçlarını araştıran, yaşamın birçok boyutuyla ilgilenen ve bu noktada insan aktivitelerini inceleyen birçok bilim dalının ortak bir bileşimi olduğu akla gelmektedir. Duverger (1973, s. 2) sosyal bilimleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

...Günümüz dünyasında sosyal bilimler çekirdek fizikten daha önemli bir uygulama alanına kavuşmuş bulunmaktadır. İlk bakışta sosyal bilimden ne anlaşılacağını açıklamak kolay

sanılmaktadır. Fakat sosyal bilimler konu alanı itibari ile insan olması sebebiyle tanımlaması karmaşıktır. Sosyal bilimleri toplum içinde yaşayan insanları incelemekte bu bakımdan insan gruplarının, topluluklarının ve toplumlarının irdelenmesi ile ilgilenmektedir. Sosyal Bilimler toplumdaki insanın incelenmesidir, insan gruplarının analizidir.

Sosyal bilimler konu alanı itibari ile insanı araştırması, insanı merkeze alması, insanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren ortaya çıkan bireysel ve toplumsal sorunların çözümüne yönelik çalışması, sosyal bilimlere “sorun çözücü bilim” sıfatını yüklemiştir. Sosyal bilimlerin insanlığa katkıları fark edildiğinde ise bu bilimlerden daha fazla fayda sağlamak ve bunları günlük hayata entegre edebilmek adına “Sosyal Bilgiler” ortaya çıkmıştır (Kan, 2012, s. 16).

Sosyal bilgiler eğitiminin tam olarak ne zaman nerede başladığı bilinmemektedir. Ancak insanoğlu var olduğu andan itibaren toplumsal bir ortam içindedir. Toplumsal ve doğal ortamda büyür, gelişir, yaşlanır ve ölür. Bu süre zarfında yemek yemek, barınmak, giyinmek, korunmak, savunmak gibi gibi bir takım temel beceri ve yetenekler kazanır. İnsan yaşamını devam ettirebilmek için hem doğanın hem de toplumun bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Durum böyle olunca sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin insanoğlunun yaşamı kadar eski bir geçmişe sahip olduğunu söyleyebiliriz (Sönmez, 1999, s. 21).

Dünyada sosyal bilgilerin tarihi gelişimine bakılacak olursa, Antik Yunan ve Roma imparatorluğuna kadar uzanmaktadır (Bilgili 2008’den aktaran Kılıçoğlu, 2009, s. 7). Sosyal bilgilerin kapsamına giren konular ilkçağlardan itibaren okutulmuştur. Sosyal bilgiler dersinin okul programlarında kendine yer edinmesi süreci 19. Yüzyılda özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinde gerçekleşmiştir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu 2014 s. 8). Sosyal bilgilerin bir terim olarak resmiyet kazanması ise 1916 yılında Amerika Milli Eğitim Derneğinin orta dereceli okulu teşkilatlandırma komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından kabul edilmiştir.

20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların giderek karmaşılaşması, toplumsal değişmelerin ve çatışmaların artması, eğitimin sosyal hayatın süreklilik arz eden yönlerin anlamlı bir biçimde sergileyebileceği nitelikte olmasını gerektirmiştir. Bu sebeple eğitimde “milli ve ahlaki” değerlerle öncelikli olarak, tarih ve coğrafya gibi dersler konmuş, zamanla ortak alanlar ve sosyal etmenlerin etkileşimini içeren konulara, programlara yer verilmiştir. Bu durumun “Sosyal Bilgiler” adı verilen konu alanının doğuş gerekçesi eğitimin bahsedilen toplumsal yönünün, yeni “Sosyal Bilgiler” in çıkış sebebi olarak açıklaması mümkündür. Sosyal bilgiler kavramı ilk kez 1892 yılında toplanan Milli Eğitim Konseyi tarafından ele alınmıştır. Bu konsey milli toplum anlayışını oluşturmak üzere

sosyal bilgiler dersini düzenlemiştir. Sosyal bilgiler ders programı; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş ve toplumun gereksinimlerine göre içerik yeniden yapılandırılmıştır.

Türkiye’de sosyal bilgiler bir ders olarak ilk kez 1968’de ilkokullarda benimsenmiş ve eğitim öğretim ortamında kendine yer edinmiştir. Bu tarihten önce ülkemizde bu derse kaynaklık eden ve dersin içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi ilkokullarda ayrı dersler olarak okutulmaktadır. 1985 yılında II kademe Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatanadaşlık dersleri ayrı ayrı verilmeye başlanmıştır. 1997’de sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlatılmasıyla birlikte Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri kaldırılmış; 1998’de yerine 4, 5, 6, 7. Sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konmuştur. Günümüzde sosyal bilgiler dersi 4., 5., 6., 7. Sınıflarda okutulmaya devam edilmektedir (Safran, 2008, s. 14).

Sosyal bilgiler dersi konu alanı itibari ile sosyal bilim konularını içermektedir. Bu bakımdan sosyal bilim olarak kabul edilmese de sosyal bilimlerin konu alanlarını bünyesinde barındıran sosyal bir disiplin olarak ifade edilebilir. Sosyal bilgiler, sosyal bilimler kapsamında yer alan konu alanı itibari ile sosyal bilgilerden seçilmiş ilköğretim basamağında okutulan bir derstir. Sosyal bilimlerden daha dar ama sosyal bilimlerin birçoğu ile yakında ilgili ara disiplindir (Köstüklü, 1998, s. 3).

Erden (t.y, s. 8), sosyal bilgiler dersini “İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirebilmek için sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgiler ışığında öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi ve beceri, tutum ve davranışları kazandıran çalışma alanı.” olarak tanımlamaktadır. Sönmez (1999, s. 17) ise sosyal bilgileri, “Toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen bilgiler” olarak tanımlamaktadır. Köken (2002, s. 11) sosyal bilgileri, “İnsanı, onun fiziki ve sosyal çevresiyle geçmişte, günümüzde etkileşimini ele alan; sosyal bilimlerdeki çeşitli disiplinlerin muhtevalarını, metodalarını disiplinler arası bir yaklaşım ile ve sık sık tabiat bilimleri ve sanat ile zengileştirerek adapte eden nitelikteki bir derstir.” Şeklinde tanımlarken, Şahin (2005, s. 10) ise sosyal bilgileri; “Disiplinler arası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınmasını sağlayan temel eğitimin vazgeçilmez derslerinden biri.” olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinin genel merkezinde insan davranışları bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi, insanları çevre ve çevreleriyle etkileşimini zaman ve yer boyutunda inceleyen önemli bir derstir. Okul programı içinde antropoloji, coğrafya, tarih, ekonomi, hukuk, felsefe, arkeoloji, psikoloji, sanat, siyasal bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden oluşan çalışma alanı sağlar. Bu çalışma alanları sayesinde demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Yontar, 2013, s. 16).

Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri öğrencilerini her şeyden önce yaşadığı topluma yararlı, iyi sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada onlara ilk temel bilgileri kazandırmak için ilköğretim okulları programına öncelikle (birinci, ikinci, üçüncü sınıflara) Hayat bilgisi; ardından da (dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci sınıflara) sosyal bilgiler dersi konmuştur (Sözer, 1998, s. 17).

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS'den aktaran Doğanay, 2008, s. 79-80)

Sosyal bilgiler dersi bireyin toplumsallaşmasına, çevresini öğrenip tanınmasına, benlik duygularının gelişmesine yardımcı olan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi ile çocuk toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakılır ve kendisinin toplumsal yaşamla kaynaşmasına fırsat tanınmış olunur (Sözer, 1998, s. 3).

Bireyin sosyal hayata uyması ve bu hayat içinde mutlu olması yaşadığı toplum hayatını ve yurdunu geçmişi ve bugünü ile çok iyi tanınması, toplumun kültürünü, adetini ve ananelerini benimsemiş olması, sosyal yönden bunlara uygun olarak kıyaslama, tahmin, kıvanç duyma ve yorumlama gibi yeteneklerini kazanmış bulunması yaşadığı toplumu ve yurdunu incelemesi ile mümkündür. Bunun en iyi ve etkili şekilde kavratılması ise sosyal bilgiler dersi ile mümkün olmaktadır. Sosyal bir varlık olan çocuklarımızın, yurdumuzun ve milletimizin geçmişini ve bugününü iyi tanıyan ve geleceğe kolaylıkla intiba edebilen,

ahlaklı iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde, sağduyulu ve vatansever bir birey olmasında sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi büyüktür (Koçyiğit, 2002, s. 11). Sosyal bilgiler dersi çocukların toplumun beklediği rollerini yerine getiren, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen iyi ve mutlu birer vatandaş olarak yetiştirmelerini amaçlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi geçmiş ile bugün arasında bir köprü işlevi gören önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi sayesinde geçmişe dikkat çekilerek, toplumların geçmiş, şimdi ve gelecekteki bağlarının kurulması sağlanmaktadır. Böylece birey sosyal ve kültürel yaşantılar edinmekte, bu konuda birikim ve deneyim sahibi olmakta, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, geçmişini ve bugününü öğrenirken diğer toplumlar hakkında da bilgi edinmektedir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014, s. 4-5-26).

Sosyal bilgiler dersi bireyi yarına hazırlayan aktif bir ders olarak kabul görmektedir. Ders bu amaç çerçevesinde bireye bir takım becerileri kazandırarak, sosyal bir varlık olarak bireysel ve toplumsal uyumu hedeflemektedir. İstenilen ve beklenen amaçlar, sosyal bilgiler programında 4-8 sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılması beklenen çeşitli amaçları beraberinde getirmiştir. Bunlar:

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- İletişim becerisi
- Problem çözme becerisi
- Karar verme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- Girişimcilik becerisi
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi
- Gözlem becerisi
- Mekanı algılama becerisi
- Zaman ve kronolojiyi algılama
- Değişim ve sürekliliği algılama

- Sosyal katılım
- Empati (Yontar, 2013, s. 35).

Üstbiliş kullanma becerileri dikkate alındığında sosyal bilgiler dersi bireyin aktif düşünmesine imkan tanıyıp nasıl daha iyi öğrenebileceği yönünde farkındalık yaratan, eksikliklerinin ve yeterliliklerini görmesine yardımcı olup bireyin kendini tanıyarak öğrenme süreçleri düzenlemesinde yardımcı olduğu için sosyal bilgiler dersinin amaçladığı becerilerle doğrudan ilgili ve bu becerilerin kazandırılmasında anahtar rol üstlenecek önemli bir özellikte olduğu düşünülmektedir. Üstbilişsel stratejilerden yararlanmanın da dersin amaçlarına hizmet etme noktasında faydalı olacağı öngörülmektedir.

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan birisi olan bilgiyi işleme kuramı, insanın öğrenme sürecini bir bilgisayarın işleyişine benzetmektedir. Bu kurama göre insan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Anlatılan tüm bu süreç bilgisayarlarda yazılımlar, insanlarda ise üstbiliş tarafından denetlenmektedir. Böylece bilgiyi işleme; bilginin alınması, kodlanması, saklanması ve ihtiyaç duyduğunda kullanılması ve düzenlenmesi süreçlerini içerir (Şimşek ve Karadeniz; Köksal'dan akataran Özsoy, 2007, s. 26). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılacak üstbiliş strateji bilgisi ile ifade edilen zihinsel süreçlerin üstesinden başarı ile gelebilen bireylerin yetiştirilmesine imkan tanınarak derste beklenen ve arzulanan başarı profilini artırma noktasında da istenilen sağlanabilir.

Dünyanın hemen her ülkesinde eğitim sistemlerinin başlıca amaçları arasında, geçmişten bugüne uzanan toplumun maddi ve manevi kültürünü benimseyen ve geliştiren, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmek yer alır. En ilkelinden en gelişmişine kadar tüm toplumlar varlıklarını devam ettirecek kültürel öğeleri gerek toplumsal yaşam içinde informal yollarla gerekse de eğitim kurumlarında yapılan eğitim faaliyetleri yoluyla formal biçimde bireylerine kazandırmak isterler. Buna göre, eğitimin en genel amacının, o toplumun bireylerini topluma faydalı hale getirme olduğu söylenebilir. Tarih boyunca sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik ve siyasal alanlarda meydana gelen değişimler, gelişmeler, yenilikler her toplumun büyük ya da küçük, hızlı veya yavaş biçimde değişmesine neden olmaktadır. Bu değişimden eğitim sistemleri, programları ve süreçleri de etkilenmektedir (Özdemir, 2011, s. 85-93; Küçükahmet, 2010, s. 13). Günümüzde eğitim, kabul edildiği üzere toplumların önemli ve öncelikli konularından birisidir. Gelişen teknoloji, hızla artan bilgi, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimler eğitime

verilen önemin günden güne artmasına neden olmaktadır ve eğitimde de birtakım yenilikleri ve gelişmeleri beraberinde getirmektedir (Küçükahmet, 2010, s. 13). İçinde yaşadığımız yüzyıl, insani konu ve sorunların ön planda olduğu bir yüzyıl görünümündedir. Günümüzde birçok konuda yapılan tartışmaların merkezinde insan ve onun eylemleri yer almaktadır. Yaşanan birçok insani ve toplumsal sorun da bazı yönleriyle eğitimle ilişkilendirilmektedir. Yani yaşanan çoğu insani ve toplumsal sorunların temelinde insanın eğitiminin söz konusu olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak da eğitim sistemi, eğitim programı, öğretim süreci, okul, öğretmen, eğitim ve okul yönetiminin niteliğinin sorgulandığı gözlenmektedir (Şişman, 2010, s. 3-4). Yapılacak olan başarılı bir eğitim, çocukların gelecek dönemlerine olumlu alanda etki edecektir. Sosyal bilgiler dersinde de verilecek olan kaliteli bir eğitim ile başarılı öğrenme yaşantısının sağlanması mümkün olabilir. Kaliteli bir eğitimde hiç kuşkusuz öğrenme stratejilerinden profesyonelce yararlanabilme, sağlıklı ve başarılı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Üstbilişsel stratejilerinin, kazandırılması beklenen amaçlara hizmet etme noktasında faydalı olacağı düşünülen stratejilerdir.

Üstbilişsel stratejilerden yararlanma, bilginin algılanması, işlenmesi, kodlanması ve gerektiğinde geri getirilerek kullanılmasına yardımcı olabilecek niteliktedir. Bilişsel süreç, aktif ve sosyal bir süreçtir. Bu süreçte önceki öğrenmelerin üzerine yeni bilgiler eklenmekte ve daha önce öğrenilen bilgi işlenerek bilgi örgütlenmektedir. Öğrenci öğrendiklerini uygulamaktadır. Öğretmen otorite değil, bir rehber rolünde olmaktadır. Öğrenmede merkez yoktur. Öğrenci ve öğretmen karşılıklı etkileşim içinde yer almaktadır. Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireyin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı yatmaktadır. İnsan davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir ve bu sonuçlar arasında bilinçli seçimler yapmaktadır (Arı, Üre ve Az, 1999, s. 171).

Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimler kapsamında yer alan bilim dallarının her biriyle ilgili, her bir disiplini bünyesinde barındıran bir nitelikte olduğu için sözel konulardan oluşmaktadır. Sözel dersler de ezber gerektiren dersler olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ezber gerektiren derslere karşı ön yargıyla yaklaştığı ve nasıl çalışacakları konusunda karışıklık yaşadıklarını bilmekteyiz. Üstbiliş stratejilerinde yararlanılarak yapılan öğrenmenin, başarıyı beraberinde getireceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bilişinin farkında olup nasıl daha iyi öğrenebileceğini bilmesi, bu derste de etkin ve başarılı olmasına katkı sağlayacaktır.

Üstbilişin ne olduğu, üstbiliş stratejileri, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılacak olan öğretim vs. gibi konularla gerek yurt içi gerekse yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin: Özsoy (2007); Karakelle ve Saraç (2007); Çakıroğlu (2007); Demircioğlu (2008); Pilten (2008); Yıldız (2008); Aktürk (2010); Melanlıoğlu (2011); Yıldız (2012); Katrancı (2012); Karakelle (2012); Doğan (2013); Arslan (2014); Gül, Köse ve Yılmaz (2015); Kreutzer ve Flavell (1975); Flavell (1979); Volet (1991); Schrow (1993); Larkin (2000); Papaleontiou-Louca (2003); Reingold, Rimer ve Kalay (2008); Birjandi (2012). Çeşitli stratejilerden yararlanılarak yapılan çalışmaların ardından sözel ve sayısal alanlarda üstbilişin akademik başarı ile ilişkili olduğunun gözlenmesi ile birlikte farklı alanlarda üstbilişin öğretilabilir biçimde yapılandırılması gerçekleştirilebileceği, öğrenmeye dolayısıyla başarıya destek sağlayıcılığı sonucu dikkat çekmiştir. Bu sonuç ile birlikte birçok alanda istenilen farkındalık ve başarılı bir öğrenmenin sağlanması arayışları üstbiliş stratejilerinden yararlanmayı beraberinde getirmiştir. Shemilt'den aktaran Candan (2005, s. 329) özellikle tarih derslerinde düşünme süreçlerini geliştirmek ve uygulamak amacıyla üstbiliş stratejisi uygulandığında, öğrencilerin, pek çok kimsenin farkına varamadığı ve tarih dersiyle ilgili bir takım kritik düşüncelerin ayırtına varabilecekleri, sosyal bilgiler dersinde de verilecek olan üstbilişsel strateji bilgisinin aynı başarıyı ve performansı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi konu alanı itibari ile öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini tartışabileceği, analiz sentez değerlendirmeler yapabileceği bir özellik ve içeriğe sahip olması dolayısı ile aktif düşünmeyi gerektiren bir derstir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerinin farkında olarak, sorgulayıcı bir tavırla öğrenme sürecinde aktif rol alması üstbiliş ve üstbiliş stratejilerinden istenilen, beklenen düzeyde faydalanabilmesi farkındalık ve başarılarına olumlu anlamda etki edecektir.

Sosyal bilgiler dersi matematiksel işlemleri, problemleri içermediği için sözel bir alan olması sebebiyle unutulma ihtimali, hafızda kalıcılığı nispeten düşük olabilecek bir özellik göstermektedir. Sözel dersleri sevmeyen bu derslere daha az ilgi duyan öğrencilerin isteksizliklerinin, başarısızlıklarının altında yatan sebeplerden biri de nasıl, ne şekilde çalışacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Üstbiliş stratejilerinden yararlanarak yapılacak öğretim uygulamalarının bireylerin üstbilişlerinin aktif bir şekilde kullanıma hazırlayarak olumsuzlukların önüne geçeceği düşünülmektedir. Çeşitli alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olarak öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerine farkındalık

yaratılarak dersi sevmelerine, derse ilgilerinin çekilmesine ve sonuç olarak akademik başarılarının da arttırılmasına üstbiliş stratejileri ile katkı sağlanabilir. Örneğin; üstbilişsel stratejileri öğrencilerin ödevlerini yapabilmeleri, süreç ve içerikle ilgili hedefleri yerine getirebilmeleri noktasında problem çözme ve araştırma etkinliklerini kullanmayı hedefler. Tüm bu bilişsel yaklaşımlar tarih dersinde kanıt ve kavram temelli öğrenmelerde başarıyla kullanılabilir. Bu da öğrencilerin derste aktif, motive olmalarına başarı oranlarında bir artışa doğrudan etki edecektir.

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Üstbiliş ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ülkemizde özellikle 2000’li yılların başlarında konuya dikkat çekilmiş ve 2000’li yıllarda konuya yoğunlaşma yaşanmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında yarı deneysel ve deneysel özellikte araştırmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğu üstbilişin tanımı, ne olduğu, üstbilişsel becerilerin kullanımı ile ilgilidir. Bunun dışında üstbiliş becerilerin kullanımı ile akademik başarı arasındaki olumlu yönde ilişki olduğunun gözlenmesi ile birlikte üstbilişi öğrencilere nasıl kazandırılacağı, derslerde nasıl verileceği, nasıl öğretilceği hakkında araştırmalarda yoğunluk kazanmıştır.

Saraç’ın (2010, s. 6) ifade ettiği üzere;

...Uluslararası alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında üstbiliş ve zekâ arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik birçok araştırma yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalar, bu ilişkinin niteliğine ilişkin farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmalarda üstbilişin farklı alt boyutlarının incelenmiş olması, bu farklı sonuçların bir sebebi olarak düşünülebilir. Şöyle ki; bazı çalışmalarda üstbilişin bilgi boyutu ele alınmışken, bazı çalışmalarda üstbilişin düzenleme boyutu ele alınmıştır.

Üstbiliş ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalar, yapılacak üstbiliş öğretimi yoluyla başarının yükseltilmesine yönelik deneysel araştırmaları da beraberinde getirmiştir (Özsoy, 2008, s. 65). Üstbiliş ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, üstbiliş stratejilerden yararlanılarak bir öğrenme yaşantısı sağlamayı amaçlayan deneysel çalışmalar şeklinde olmuştur.

Ülkemizde üstbiliş ile ilgili olarak sayısal alanlarda yapılan çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Özellikle matematik eğitiminde yapılan çalışmalar nicelik olarak fazladır. Matematik eğitimi, matematik eğitiminde problem çözme, ölçek geliştirme, fen eğitimi, bilgisayar eğitimi, olduğunu ve dinlediğini anlama, dil öğretimi gibi çeşitli konu alanları

bünyesinde de çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde sosyal bilgiler dersi bünyesinde üstbiliş ve üstbilişsel stratejilerinden yararlanılarak öğretim uygulamasına yönelik yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Yapılan bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalara örnek teşkil edip, araştırmacıları bu alanda çalışmalar yapmaya teşvik etmesi ve bu alanda da yeterli çalışmaların yapılması ümit edilmektedir.

Üstbiliş ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara örnek verecek olursak;

Ülkemizde üstbiliş ile ilgili olarak yapılmış ilk araştırmalardan biri Yüzbaşıoğlu (1991) tarafından yapılmıştır. “Turkish university efl students metacognitive strategies and beliefs about language learning” isimli yüksek lisan tez çalışmasının amacı; öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşünceleriyle, üstbiliş stratejileri kullanma durumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırmada ölçme aracı olarak, öğrencilerin inançları hakkında bilgi edinmek üzere ölçek ve öğrencilerin kullandıkları üstbiliş stratejileri belirlemek için görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin dil öğrenimi konusundaki inançlarını etkilediği görülmektedir. Özgüveni yüksek öğrencilerin, öğrenmeye daha geniş bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve üstbiliş bir stratejilerinden yararlanabilen öğrencilerin daha aktif oldukları, öğrenmenin izlenmesi stratejisinden daha etkili bir şekilde yararlandıkları ortaya çıkmıştır.

Küçük-Özcan (2000) “Bilişüstü becerilerinin 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmada üstbiliş becerileri öğretiminin; öğrencilerin matematik başarıları, üstbiliş becerileri ve matematiğe karşı tutumları üzerindeki etkilerini araştırmaya çalışmıştır. Yapılan çalışma deneysel bir çalışma özelliği göstermektedir. Deneysel araştırmanın araştırma grubunu 45 altıncı sınıf öğrencisi (deney grubunda 21 öğrenci, kontrol grubunda ise 24) oluşturmaktadır. Çalışma “kesirler” konusundaki sınav, matematik tutum ölçeği ve biliş üstü beceriler ölçeklerinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda, üstbiliş becerilerinin öğrencilere öğretilmesinin matematik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarındaki olumsuzlukların kapandığı görülmüştür.

Yeşilbursa (2002) “Training university efl students in combined metacognitive strategies for listening” isimli yüksek lisan tez çalışmasında bir grup Türk üniversite öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini ve dinleme becerilerinin gelişiminde üstbilişsel stratejilerin etkililiğini araştırmaya çalışmıştır. Gazi Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrenciler

üzerinde öntest sonteste dayalı deneysel desenle yürütülen çalışma sonucunda, üstbilişsel öğretimin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde üstbilişsel stratejilerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Namlu (2004) “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmasında, üstbiliş stratejilerinin kullanımını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Öğrenme sürecinde öğrencileri daha aktif olabilmeleri için, öğrencinin üstbiliş öğrenme stratejileri durumları ve düzeyleri hakkında bilgi sağlayacak bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Araştırma 655 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda toplam varyansın %45’ini açıklayan ve dört faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Namlu’nun geliştirdiği ölçek dörtlü likert tipinde olup; planlama, seçici dikkat, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerini içermektedir.

Muhtar (2006) “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisine Öğrenci Başarısına Olan Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde eğitim görmekte olan bir grup öğrencinin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini, Oxford tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejisi sormacası yardımıyla ortaya çıkarmak ve çeşitli değişkenlere göre, öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ortaya çıkabilecek farklılıkları incelemeye çalışmıştır. Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerilerine ne gibi etki yarattığını amaç edinerek, ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda üstbilişsel strateji eğitiminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Balcı (2007) yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiş araştırma sonucunda iki arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ve problem çözme başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını, sosyoekonomik seviyelerine göre problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeyleri açısından ise alt-orta ve alt-üst düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Özsoy (2007) “İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarılarına Etkisi” isimli doktora tezinde ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, yapılan üstbiliş stratejileri öğretimi ile problem çözme başarılarında herhangi bir değişikliğin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözmenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi

anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbilgi hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalardaki artıştan daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenmemiştir. Elde edilen sonuçlar üstbilgi problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbilgi stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Çakıroğlu (2007) yapmış olduğu çalışmada, üst bilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006- 2007 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde, Yunus Emre ve Şehit M. Ali Durak İlköğretim Okulu'na öğrenim gören, deney grubunda 17, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, üstbilgi strateji kullanımı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında doğrudan bir bağ vardır. Üstbilgi stratejisi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları görülmektedir.

Demircioğlu (2008) “Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbilgi Davranışlarının Erişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği” isimli doktora tez çalışmasında, matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel gelişimi için bir eğitim durumu tasarlamış ve bunun etkililiğini kontrol etmiştir. Yapılan çalışmanın amacı; üstbilgi davranışları yani üstbilgi bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamak, uygulamak ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının üstbilgi davranışlarına olan etkilerini incelemektir. Bu amaçla geliştirilen eğitim durumlarında farklı tekniklerden yararlanılmıştır. Bunlar yazma, sesli düşünme, çiftli problem çözme, davranış kartlarını sıraya dizme teknikleridir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Orta Öğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların yazma oturumlarında teslim ettikleri araçlardan, araştırmacı günlüğünden, video-kamera görüntülerinden, katılımcılarla yapılan görüşmelerinden elde

edilmiştir. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların böyle bir süreci yasamalarının kendilerini tanımalarına, üstbilişsel davranışlarının artırmasına ve her şeyden önemlisi farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başlamışlardır ve en önemlisi geçmişte neden başarısız olduklarının farkına varmışlardır.

Yıldız (2008) “5E Modelinin Kullanıldığı Kavramsal Değişime Dayalı Öğretimde Üstbilişin Etkileri: 7. Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Uygulama” isimli doktora çalışmasında 5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimin, 7. sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına, öğrenme yaklaşımlarına, üst bilişlerine ve üst bilişe yönelik sınıf çevresine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 52 öğrenci oluşturmaktadır. 5E öğrenme modeline dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonuçları deney grubu öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavram testinden aldıkları puanlar kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde azalmıştır. Üstbiliş dokümanı bilisin bilgisi faktöründen aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Üstbiliş dokümanından bilisin düzenlenmesi faktörü için son testte anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Pilten (2008) “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tezinde, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 öğretim yılında, Emin Sağlamer İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, deney grubunda yer alan öğrenciler ile gerçekleştirilen üstbiliş dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; 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 daha etkili olduğu görülmektedir.

Karaçam (2009) “Öğrencilerin Kuvvet Ve Hareket Konularındaki Kavramsal Anlamalarının Ve Soru Çözümünde Kullandıkları Bilişsel Ve Üstbilişsel Stratejilerin Soru

Tipleri Dikkate Alınarak İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında, öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamaları ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri, farklı soru tiplerini dikkate alarak incelemeye çalışmıştır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılının güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. sınıfında öğrenim görmekte olan 190 (Pamukkale Ün= 71, Gazi Ün=119) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarından, öğrencilerin açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların çözümünde farklı bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullandıkları tespit edilmiştir.

Demir (2009) “Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin, epistemolojik inançlara, bilişsel farkındalık becerilerine ve akademik başarıya, bunların kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar iki kontrol ve bir deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney ve ikinci kontrol gruplarının derslerine ilgili üniteye girmiş, birinci kontrol grubunun dersi sınıf öğretmenince yürütülmüştür. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Adana İli Seyhan İlçesindeki yer alan İsmet İnönü, Celalettin Seyhan ve Töbank İlköğretim Okullarının altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda 20 öğrenci; birinci kontrol grubunda 25 öğrenci ve ikinci kontrol grubunda ise 25 öğrenci olmak üzere toplam 70 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar; “Ülkemizin Kaynakları Başarı Testi”, “Bilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve “SED” ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Sonuç olarak, başarı testinden elde edilen toplam, hatırlama, anlama ve üst düzey kazanım puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Oluk ve Başöncül (2009) ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları üstbiliş okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen–Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, Manisa’nın iki ilköğretim okulunda öğrenim gören ilköğretim 89 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma stratejileri ile karne

notları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonucu; öğrencilerin başarısında okurken kullanılan üstbilis okuma stratejisi etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Polat (2010) “İlköğretim Beşinci Sınıfta Fen Ve Teknoloji Dersinde Üstbilis Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişilerine Etkisi” isimli tezinde fen ve teknoloji dersinde üstbilis stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretimin ne gibi etkiye sahip olduğu belirlenmeye çalışmıştır. Yapılan araştırmada, öğretimde üstbilis stratejilerine uygun hazırlanan ders programları uygulanmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilim günlükleri ile desteklenmiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu arasında öğrencilerin erişilerini ölçmek için yapılan erişi öntestinden elde edilen puanlara göre gruplar arasında uygulama öncesi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üstbilis stratejilerinin uygulandığı deney grubu kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrencilerin üstbilis becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Aktürk (2010) “Bilgisayara Dersinde Üstbilis Öğretimi Stratejilerinin Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında üstbilis stratejilerine dayalı yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin başarılarına, farkındalıklarına, öğrenme strateji bilgilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın temel amacı, Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı Grafik ve Animasyon dersinde üstbilis stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilisel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbilis stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerini incelemektir. Araştırma modeli olarak “ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programı 1. sınıfında öğrenim gören 63 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2009-2010 Bahar döneminde okutulan Grafik ve Animasyon dersinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; üstbilis stratejilerine dayalı öğretim uygulaması, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini, öğrencilerin bilgi izleme farkındalığını, öğrencilerin başarısını, öğrencilerin üstbilis stratejileri bilgisini, öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırmaktadır.

Saraç (2010) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilis Düzeyleri, Genel Zekâ Ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilis düzeyleri (üstbilisel bilgi, üstbilisel izleme ve üstbilisel beceri), genel zekâ düzeyleri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki

ilişkiyi belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören olan 91 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel beceri ile genel zekâ düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken, üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından, üstbilişsel bilginin okuduğunu anlama düzeylerine katkı sağlamadığı, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel becerinin, genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Melanlıoğlu (2011) “Üstbilişsel Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, üstbiliş strateji eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yürüttüğü bu çalışmada ön test son test deney ve kontrol gruplu deneysel desenden yararlanmıştır. Deneysel süreç 12 haftalık bir zaman diliminde yapılmış, yapılan deneysel işlem sonucunda da üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerine olumlu etki ettiği ve dinlemem becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Tuncer (2011) “Matematik Dersi Yedinci Sınıf Permütasyon ve Olasılık Konusunda Uygulanan Üstbiliş Stratejilerinin, Öğrencilerin Başarılarına, Üstbiliş Becerilerine, Tutumlarına Ve Kalıcılığa Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, matematik dersi 7. Sınıf “Permütasyon ve Olasılık” konusunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, üstbiliş becerilerine, tutumlarına ve kalıcılığa nasıl bir etki yaptığını incelemeye ve bu uygulamanın başarılı olması halinde, ilköğretim matematik dersi “Permütasyon ve Olasılık” konusunun öğretimi sürecinde uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerde etkili öğrenmenin sağlanmasındaki önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında Erzurum ilinin Köprüköy ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda toplam 52 öğrenci ve birbirine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilere, ön test ve son test olarak, başarı testi, üstbiliş becerileri ölçeği, matematik dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel stratejilerin uygulandığı deney grubunda başarı, beceri, matematik dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Katrancı (2012) “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” isimli doktora tezinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerileri ve dinlemeye

yönelik tutumları üzerindeki etkisi ile bu sürece yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale ili merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karışık yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyleri, dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları ve dinlemeye ilişkin tutumları, uygulama sürecinin başında ve sonunda araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlediğini anlama, üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı ve dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Pehlivan (2012) “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, yürütücü biliş ve becerilerine, tutumlarına etkisi olup olmadığını incelemeyi amaç edinmiştir. Araştırma, 2011- 2012 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Kayseride Şehit Levent Çetinkaya İlköğretim Okulunda toplam 75 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Artırmada öğrencilere, başarı testi, yürütücü biliş becerileri ölçeği ve matematik dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üstbiiş stratejilerinin uyguladığı öğrencilerin ölçme araçlarından almış oldukları puanların yüksek olduğu görülmüştür.

Kaya (2012) “Bilişsel Ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel Ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışması öğrenme materyali olarak, öğretim tasarımı dersi kapsamındaki ünitelere ilişkin bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinlikleri ile öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden yararlanmaya teşvik edilerek bu stratejilerin kullanımlarını geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel özellikte olup 14 hafta süren bir uygulama ile Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 90 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Kıngır ve Aydemir (2012) yapmış oldukları çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin üstbilişleri, kimya başarıları ve kimyaya yönelik tutumları arasındaki ilişkileri arasındaki ilişkiyi

incelenmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 81 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Üstbiliş Farkındalık Envanteri ve Kimya Tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Kimya başarısının kimyaya yönelik tutum ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu, üstbiliş bilgisi ve düzenlemesi ile herhangi bir ilişkisinin olmadığını, ayrıca, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında yüksek derecede bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yıldız (2012) “Üstbiliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına Ve Öz Yeterliklerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında araştırmanın amacı, üst biliş stratejilerinin kullanıldığı öğretimin, sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına, fen öğretimi öz yeterlik inançlarına ve öğretmen öz yeterlik inançlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda 3. sınıflarında okuyan 87 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma Fen ve Teknoloji Öğretimi-II dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırma bulgularından elde edile sonuçlar, deneysel işlem sonrasında, üst biliş stratejileri öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırdığı görülmektedir.

Ersoy (2013) “Biyoloji Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaöğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi” isimli doktora tezinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı karma bir yapı gösteren deneysel bir çalışmadır. 2010-2011 öğretim yılında Ankara Fen Lisesi öğrencileri ile 5 haftalık bir süre içinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğunu göstermektedir.

Evran ve Yurdabakan (2013) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ilinde öğrenim gören 440 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “Üstbiliş Farkındalık Envanteri” kullanılarak, veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeylerinde kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre karşılaştırılma sonucunda ise 8. sınıflar aleyhinde fark olduğu ortaya çıkmıştır. Veriler sosyo-ekonomik çevreye göre karşılaştırıldığında, sosyo-ekonomik çevrenin üstbiliş farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya

çıkılmıştır. Başarı değişkeninin üstbiliş farkındalık üzerinde etkisinde ise, karne notu yüksek olan, başarılı öğrenciler lehine fark bulunmuştur.

Özkaya (2013) “Üstbilişsel Ve İnternet Tabanlı Üstbilişsel Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Hücre Bölünmesi Ve Kalıtım Konusundaki Başarılarına, Tutumlarına Ve Üstbilişsel Düşünme Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında üstbiliş faaliyetleri ile zenginleştirilmiş internet tabanlı öğretim materyalinin ilköğretim sekizinci sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım konularını anlamalarına olan etkisini incelemeye çalışmıştır. Yapılan araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen üzerine modellenmiş, Araştırmanın çalışma grubunu ise 2010–2011 eğitim öğretim yılında 125 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda öğrencilerin üstbiliş bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla dokuz hafta süreyle üstbiliş faaliyetleri ile zenginleştirilmiş internet tabanlı öğretim materyali uygulanmıştır. Deneysel sürecin ardından yapılan analiz sonuçlarında internet ortamında üstbilişsel faaliyetlere dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunun kontrol gruplarına göre tutumları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Arslan (2014) “Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme, Öz Düzenleme Becerilerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin üstbiliş yönetme becerilerine, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi ve bunların kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu araştırılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup çalışma grupları deney ve kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde öğrenim gören 15 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak bir öğrenme yaşantısı oluşturulmaya çalışılmış, yapılan öğretim sonucundan elde edilen bulgularından üstbilişsel öğretim stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde öz düzenleme becerilerine, akademik başarılarına olumlu anlamda etkisi söz konusudur sonucuna varılmıştır.

Tunca ve Şahin (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Biliş ötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlilik inançlarının “cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğrenim görülen üniversite” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tarama modeli niteliğindeki araştırmanın

Çalışma grubunu, 794 ğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan ğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri, cinsiyet ve akademik başarı, öğrenim görölen üniversiteye göre farklılık gösterdiği, akademik öz yeterliliklerin ise sınıf düzeyine, akademik başarıya ve öğrenim göröle üniversiteye göre farklılaştığı ortaya koymaktadır.

Saraç, Karakelle ve Önder (2014) yapmış oldukları çalışmada üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel denetleme ile genel zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Araştırmanın alışma grubunu 91 ilköğretim beşinci sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel denetleme ile genel zeka arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır ve yapılan uygulamalar sonucunda, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel denetleme ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görölrken üstbilişsel izleme ile genel zekâ arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Üstbilişsel bilginin metinden öğrenme performansındaki değişkenliğe katkı sağlamadığına, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel denetlemenin ise genel zekâ ile birlikte metinden öğrenme performansındaki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı bulunmuştur.

2.11.2. Yurtdişında Yapılan alışmalar

Kreutzer, Flavell vd. (1975) yapılan araştırma, farklı sınıflarda öğrenim gören, farklı yaşlarda olan (okul öncesi ile birinci, üçüncü ve besinci sınıf düzeyindeki) ğrencilerin üstbiliş düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmışdır. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrencilere kişi, görev ve strateji değişkenleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular, farklı sınıf ve yaşlardaki öğrencilerin yaş ile hafızaları arasında doğrudan bir ilişki olup olmadığını ölçmek için yapılmışdır. Sorular ğrencilerin herhangi bir şeyi unutup unutmadıkları, bir hikayenin ana hatlarını hatırlamanın, o hikayeyi kelimesi kelimesine hatırlamaktan daha kolay olup olmadığı ve zıt kelime çiftlerini hatırlamanın, birbirleriyle ilişkisiz kelime çiftlerini hatırlamaktan daha kolay olup olmadığı ile ilgilidir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar öğrencilerin hatırlama stratejileri hakkındaki bilgilerinin de yaş ile ilgili olduğunu, yaş ile hafıza, üstbilişi kullanma becerileri arasında doğru orantı olduğu görölmektedir. Öğrencilerin yaşları arttıkça üstbilişi kullanma becerilerinin arttığı yapılan araştırma sonucunda görölmektedir.

Flavell (1979) yapmış olduğu çalışmasında üstbilişin tanımını yaparak üstbilişsel stratejilere değinmiş, üstbilişin bileşenlerinden bahsetmiştir. Flavell bu makalesinde kavramın isim babası olarak literatüre kattığı “üstbiliş”in ne ifade ettiğini açıklayarak kavramın önemine dikkat çekmiştir.

Baird ve Mitchell (1986) yapmış oldukları çalışmada üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalıklarına nasıl etkide bulunduğunu belirlemeye çalışmıştır. “Etkili öğrenmeyi arttırmak için proje (The Project to Enhance Effecitve Learning)” olarak adlandırılmıştır.

Volet (1991) yapmış olduğu çalışmada, bilgisayar bilimine giriş dersinde, üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin kısa ve uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal kazanımlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite 1. sınıfta öğrenim gören (deney grubunda 28, kontrol grubunda 28 olmak üzere) 56 öğrenci oluşmaktadır. Araştırma deneysel bir çalışma özelliği göstermektedir. Deney grubunda üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak ve öğrencilere rehberlik edilerek bir öğretim yapılırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ile öğretim yapılmıştır. Çalışma verilerinden elde edilen bulgulara göre, üstbilişsel stratejilerinin modellenerek ve öğrencilere rehberlik edilerek yapılan öğretimin, öğrencilerin kısa ve uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal kazanımlarını anlamlı derecede etkilediği görülmüştür.

Maqsued (1998) yapmış olduğu çalışmasında üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma deneysel çalışma özelliğindedir. Çalışmada öğrencilere üstbilişsel strateji eğitimi verilmiş ve yapılan eğitim sonucunda öğrencilerin matematik başarılarındaki değişimler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan deneysel çalışma neticesinde üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına olumlu anlamda etki ettiği ve deney grubu lehine anlamlı bir farkındalık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Gourgey (1998) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin problem çözerken ne gibi hatalar yaptıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalardan yola çıkarak üstbiliş stratejilerinden nasıl faydalanılması gerektiğine dikkat çekerek, bu stratejilerden yararlanmanın nasıl olumlu sonuçlar doğuracağı üzerine bir yol haritası önermiştir.

Hennessey’in (1999) yapmış olduğu çalışma proje özelliği gösteren bir çalışmadır. Hennessey yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel kabiliyetlerini ve kavramsal değişimin zamanla nasıl değiştiğini incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçları,

üstbilişsel faaliyetlerin çok yönlü olarak kullanılabileceğini ve ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel faaliyetleri uygulayabileceklerini, üstbilişsel stratejilerden yararlanabilecek düzeyde olduklarını göstermektedir.

Mckay (1999) “A comparison of the effects of procedural and metacognition instruction on the transfer of computer software skills” isimli doktora tez çalışmasında yordamsal ve üstbilişsel öğretimin bilgisayar yazılım becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Yapılan çalışma deneysel bir çalışma özelliği göstermektedir. Üstbilişsel staretjilerinden yararlanılarak yapılan öğretime tabi olan öğrencilerin yordamsal olarak, üstbiliş stratejilerden yararlanmayan öğrencilere göre transfer sınavından daha yüksek puan aldıkları yapılan analizler neticesinde belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda üstbilişsel strateji eğitiminde yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin başarılarına olumlu anlamda etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Van Kraayenoord ve Schneider (1999) yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve motivasyon faktörleri ile okuma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 140 ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama noktasındaki becerilerini ölçmek amacıyla iki farklı standardize edilmiş test kullanılmıştır. Okumaya ilişkin üstbilişsel bilgiyi ölçmek amacıyla üstbellek düzeyini ile okuma hakkında üstbilişsel strateji bilgisi düzeyini ölçen iki farklı test kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, üst bellek düzeyi ile okumaya ilişkin üstbiliş stratejileri arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve üstbiliş stratejilerinden yararlanan öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında daha fazla başarılı oldukları görülmüştür.

Rowan W. Hollingworth ve Catherine McLoughlin (2001) yapmış oldukları çalışmada üniversite düzeyinde verilen bilim derslerinde öğrenimin niteliğinin artırılması amacıyla teknolojiden giderek daha çok faydalandığını belirterek, oluşturmacı ve yetişkin öğrenme kuramlarının kavramlarından yararlanarak, üstbilişsel problem çözme becerilerinin kazanımına yönelik çevrimiçi bir ortamın tasarlanması için bir temel oluşturulmasını amaçlanmaktadır. Araştırmacılar, 1. sınıf fen bilgisi öğrencilerinin üstbilişsel beceri süreçlerinde belirgin bir gelişme sağlanması amacıyla bilişsel desteğe ihtiyaç duyulan alanları incelemiştir. Çalışmada, öğrencilerin problem çözme sırasında nasıl düşüneceklerini belirleme, planlama ve öz izlemelerine olanak tanıyan strateji ve yansıtıcı süreçleri hayata geçirmede kendilerine yardımcı olacak üstbilişsel ve yansıtıcı becerilerin

desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme yeterliğinin, üçüncül eğitim düzeyinde desteklenen genel bir beceri olmasına karşın birçok öğrenci problem çözümünde hala güçlük çekildiğini, etkili problem çözümü için gerekli üstbilişsel becerilerin desteklenmesi için öğrenim ortamlarının geliştirilmesine yönelik öğretim tasarımı temel ilkelerine dair örneklerin az sayıda olduğunu ifade etmişlerdir. Üçüncül fen bilgisi eğitiminde, öğrenciler hem iyi yapılandırılmış hem de kötü yapılandırılmış problemlerle karşılaştıklarından geniş bir beceri dağarcığı geliştirilmelidir. Çalışmada, problem çözümü için gerek duyulan üstbilişsel becerilerin desteklenmesine yönelik bir model, New England Üniversitesinde geliştirilmekte olan çevrimiçi ortam bağlamında sunulmaktadır.

Teong (2003) yapmış olduğu çalışmada problem çözmede sorun yaşanan öğrencilerin üstbiliş düzeylerini nasıl olduğunu, problem çözmede sorun yaşayan öğrencilerin problem çözerken ne gibi aşamalar kullandıklarını ve bu aşamalara ne kadar süre ayırdıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma deneysel bir araştırmadır, araştırmanın çalışma grubunu 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre problem çözmede daha başarılı olduğunugöstermektedir.

Schwartz ve Perfect'in yapmış oldukları çalışma (2002) “Applied Metacognition” isimli bir kitap çalışmasıdır. Hazırlamış oldukları kitap Cambridge üniversitesi tarafından yayınlamıştır. Kitap, eğitim ve öğretimde üstbiliş, günlük hafıza da üstbiliş ve farklı gruplarda üstbiliş şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. En son bölümde bir değerlendirme yapılmıştır. Kitapta üstbilişin kökeni, kavramın ne anlam ifade ettiği, bileşenlerinin neler olduğu ve üstbiliş stratejileri hakkında bilgiler verilmiştir. Hazırlanan kitap, üstbiliş hakkında okuyuculara önemli bilgiler sunarak kavramı ne anlam ifade ettiği ile ilgili yardımcı olmaktadır. Hazırlanan kitap konu ile ilgili önemli yayınlardan kabul edilmektedir.

Taraban, Kerr ve Ryneerson (2004) yapmış oldukları çalışma “Analytic And Pragmatic Factors In College Students' Metacognitive Reading Strategies” isimli bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirme amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışama grubunu Texas Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada analitik ve pragmatik stratejiler adı altında iki alt boyutlu 22 maddeden oluşan

5'li likert tipindedir. Ölçeğin güvenirliği 0.84, birinci boyut 0.85, ikinci boyut ise 0.75 olarak bulunmuştur.

Gama (2004) yapmış olduğu çalışmasında üstbiliş öğretiminin interaktif öğrenme ortamlarında işlerliğinin nasıl olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Yapılan deneysel çalışmanın çalışma grubunu 27 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda “Reflection Asistant” olarak adlandırılan modelin öğrencilerin öğrenciler üzerinde olumlu anlamda etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Xiaodong Lin, Daniel L. Schwartz, Giyoo Hatano (2005) yapmış oldukları çalışmada, üstbilişin geleneksel kullanımları, öğretmenlik mesleği için gerekli üstbiliş türleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar, başarılı üstbilişsel müdahalelerde kullanılan problem ve görevlerin çoğunun bilinen çözümleri olan, sınırlı süreli, yeterince iyi tanımlanmış problemler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretim sürecinin kendine özgü nitelikleri, öğretimi, üstbilişsel müdahaleler kullanılarak desteklenen görev ve ortamların birçoğundan ayırmaktadır. Öğretmenler, oldukça değişkenlik gösteren durumlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu nedenle, başarılı bir öğretim için uyarlanabilir üstbilişten yararlanılabilir. Uyarlanabilir üstbiliş, çok çeşitli sınıfçı sosyal ve eğitsel değişkenlikler karşısında bireyin kendini ve içinde bulunduğu ortamı değiştirmesini kapsar. Çalışmada, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu üstbilişin doğasını ve öğretmenlerin uyarlanabilir üstbiliş gerektiren durumları tanımasına yardımcı olmanın zorluklarını resmetmek için çeşitli örnekler verilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında, öğretmenlerin her gün yinelenen sınıfçı olayların değişkenliğini görerek üstbilişsel uyarlamaya duyulan ihtiyacı kavramalarına yardımcı olmak için yakın zamanda araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel olay temelli öğretim yaklaşımı betimlenmiştir.

Marcel V. J. Veenman, Bernadette H. A. M. Van Hout-Wolters, Peter Afflerbach (2007) Yapmış oldukları araştırma, üstbiliş ve öğrenme süreçleri bağlamında üstbilişin tüm boyutlarının araştırılmasına adanmış uluslararası yeni bir dergi olan Metacognition and Learning'in ilk sayısıdır. Araştırmacılar, Flavell'in üstbiliş terimini son yüzyılın yetmişli yıllarında türettiğini belirterek o zamandan beri, Flavell'in çabalarıyla başlayan bu süreçte birçok araştırma yapıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmada “Öğrenme kuramında bir kavram olarak üstbilişe ihtiyaç duyulmakta mıdır?” sorusuna cevap aramaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 1978 yılında Brown'un, üstbilişin bir gölge olay olup olmadığı sorusunu hali hazırda dile getirdiği görülmüştür. Brown'un üstbiliş alanında

üretken bir şekilde yıllarca çalışmış olması, aksini düşündüğünü açıkça ortaya koymakta ve Wang, Haertel ve Walberg (1990) tarafından yapılan derleme çalışması, üstbilişin, öğrenmenin en güçlü öngöstergelerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada üstbilişin önemine dikkat çekilerek, daha derinlemesine inceleme gerektiren bir konu alanı olduğu belirtilmiştir. Çalışma, üstbiliş ile ilgili yapılan araştırmalara değinen bir araştırma özelliği göstermektedir.

Batha ve Carroll (2007) yapmış oldukları çalışmada üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin bir konu üzerinde karar verme sürecine nasıl etki ettiğini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 98 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar, üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin karar verme performanslarının o oranda yüksek olduğu, karar verme performansı ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki söz konusu olduğu göstermektedir.

Dunlosky ve Metcalfe (2008) hazırlamış oldukları çalışma “Metacognition” isimli kitap çalışmasıdır. Kitap 11 bölümden oluşmaktadır. Kitapta üstbilişin tarihi, kökeni, kavramın ne anlam ifade ettiği üzerine bilgiler verilmekte, üstbilişsel öğrenme, üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel metodlar, üstbilişin ölçme ve değerlendirilmesi, çocuklarda ve yetişkinlerde üstbilişin gelişimi hakkında açıklamaların yapıldığı ve araştırmacıların sıklıkla başvurduğu temel, önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir.

Roni Reingold Rikki Rimor Anat Kalay’ın (2008) hazırlamış oldukları araştırmada, öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak işlenen demokrasi ve çok kültürlülük üzerine çevrimiçi bir ders kapsamında öğretmenlerin geribildirimi ve öğrencilerin üstbilişsel süreçleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. 68 öğrenci tarafından yazılan 700 yorum ve öğretmen tarafından yazılan 66 yorum için amaca uygun olarak tasarlanmış araçlar kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin geribildirimi ve öğrencilerin üstbilişsel düşünceleri arasında güçlü bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin yansıtıcı ve üstbilişsel süreçler aracılığıyla öğrenimi deneyimleyebileceği bir ortam oluşturmada, öğretmen geribildiriminin önemini ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel yansıtımalarını geliştirme ve incelemede öğretmenlerin destek ve çabalarıyla birlikte çevrimiçi eğitimin sunduğu eşsiz olanaklar vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitim programlarının tasarımının önemi ve sonuçları ayrıca tartışılmaktadır.

Noronha-Nimmo (2008) yapmış olduğu çalışmada, üstbilişsel kendini sorgulama tekniğinin etkisini nasıl olduğunu incelemeye çalışmıştır. Çalışma deneysel bir yapıdadır. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu desenden yararlanılarak yürütülmüştür. Çalışmada 49 öğrenci ile stbiliş strateji öğretimi yapılırken, 51 öğrenci ile beceri temelli öğretim yapılmıştır. Uygulama bir dönem süresince devam etmiştir. Dönemin başında ve dönemin sonunda öğrencilere son test olarak “Nelson-Denny Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonuçları farklı öğretim stratejileri uygulamalarının cinsiyet ve okuduğunu anlama düzeylerine anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir.

Young ve Fry (2008) yürüttükleri çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 133 lisans ve 45 yüksek lisans öğrencisi ile oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan, katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları arasında önemli bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, bilişsel bilgi bakımından lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında benzerlik olduğu ve bilişsel faktörün düzenlenmesi açısından, yüksek lisans öğrencilerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Pang (2008), yapılan çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. “Üstbilişsel Uzmanlık Değerlendirme Aracı” isminde bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirilen ölçek, üstbilişsel uzmanlığın çok bileşenli bir modelini betimlemeyi ve öğrencilerin üstbilişsel uzmanlıktaki başarısını değerlendirmeyi ölçmeyi amaç edinmiştir. Araştırmacı bunun için araştırmalar yaparak yeni bir üstbilişsel uzmanlık modeli tasarlamıştır. Tasarlanan modelde dört farklı üstbilişsel alan, buna bağlı olarak da on farklı tamamlayıcı unsur belirlenmiştir. Geliştirilen ölçek 7’li likert tipinde olup, toplam 50 maddeden oluşmakta, Ölçme Aracının Cronbach Alpha katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur.

Birjandi (2012) yapmış olduğu çalışmada üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretimin dil öğrenme çabası içinde olan öğrencilerin dinleme performanslarına etkisi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 62 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde üstbiliş kavramının farklı değişkenlerle ilişkisini ve etkileşimini ortaya koyan çoğunlukla ilişki ve az sayıda

deneysel araştırma bulguları göze çarpmaktadır. Araştırmaların metadojileri incelendiğinde hem nitel hem nicel yöntem ile yürütülen çalışmalar, anket ya da ölçek uygulamalarının yanı sıra öğretmen, öğrenci görüşme ve gözlemlerinin yer aldığı da görülmektedir (Arslan, 2014; 70).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Karasar (1984, s. 79) araştırma modelini şu şekilde tanımlamıştır.

...Araştırma modeli bir kimsenin tanıklık ettiği bir olayı, durumu anlatırken gereksiz ayrıntılardan kaçınarak amaca uygun olarak özetlemek için formüller, simgeler üretme çabasına denilir. Bir mimarın bina yapmak için önceden binanın maketini, taslağını oluşturması, matematikçinin problemi çözmeden formül geliştirmesi modele örnek verilebilir. Araştırma modeli ise, araştırmacının amacına uygun olarak ve ekonomik olarak verilerin toplamasında, çözümlemesinde gerekli koşulları oluşturması, düzenlemesidir.

Sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim yapılmasının öğrencilerin; bilgi izleme farkındalıklarına, üstbiliş stratejileri kullanımlarına, derse yönelik ilgilerine ve dersteki başarılarına etkilerini incelemeyi amaç edinen bu çalışmada araştırmanın nicel ve nitel boyutunun birlikte ortaya konulduğu karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ayrı ayrı kullanıldığı, sadece birinin tercih edilerek yürütülen araştırmalar mevcut olduğu gibi, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte tercih edildiği (MchMillan ve Schumacher, 2006, s. 401; Punch, 2005, s. 231) karma yöntem olarak ifade edilen çalışmalarda mevcuttur. Karma yöntemde araştırmanın nicel ve nitel boyutu birlikte ortaya konulmaktayla çalışılmaktadır (Punch, 2005, s. 231). Karma yöntem araştırmacının yalnızca bir yöntemle baş vurmadan nicel nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullandığı, her iki yöntemin kombinasyonlarını içeren bir yöntem bilimidir. Karma yöntemle yapılan bir çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme elde edilecek sonuçların

daha geçerli olmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 5). Karma yöntem, araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini, metotlarını, yaklaşımlarını karıştırdığı ya da birleştirdiği tek araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Johnson ve Onwuegbuze, 2006 s.48-49). Bu yöntemde araştırmanın temel dayanağı; tek bir yaklaşımı kullanmaktansa, nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanarak araştırma problemini daha iyi anlamayı sağlamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s.5). Karma yöntem, araştırmacının verileri toplayıp analiz edip, bulgulara dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanmıştır (Tashakkori ve Creswell'den aktaran Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 5).

Karma yöntem araştırması, sadece felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni değil aynı zamanda bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak, tek bir araştırmada veya araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve düzenlenmesine odaklanmaktadır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 5-6).

Creswell karma yöntem araştırmalarında 6 farklı desenden söz etmektedir. Bu desenler şunlardır: 1. Yakınsayan paralel desen, 2. Açımlayıcı sıralı desen, 3. Keşfedici sıralı desen 4. İç içe desen, 5. Dönüştürücü desen, 6. Çok amaçlı desen. Bu araştırmada deneysel desenin içine doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri ile elde edilen nitel veriler dahil edildiğinden dolayı çalışmada iç içe desen esas alınmıştır.

İç içe karma desen; araştırmacının verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumlarda oluşur. İç içe karma desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma desende, destekletici aşama genel deseni bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla eklenir (Creswell, 2002, s. 80). İç içe desenler araştırmanın temel amacını irdelemek ve nicel ve nitel desenlerin uygulaması gerektiren birbirinden farklı soruları olması hâlelerinde uygulanabilir.

İçe içe desenin ana sınırları, tek veri setinin yeterli olmaması, farklı soruların cevaplanması gerekliliği ve her farklı tipteki sorunun farklı veri seti gerektirmesi gibi durumları içerir (Craswell ve Plano Clark, 2011, s. 90)

Yukarıda yapılan tanımlamayla birlikte yapılan çalışmanın içe içe desen kapsamında yer aldığı anlaşılmaktadır. Yürütülen çalışmada nicel ve nitel desenlerden yararlanarak araştırma sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanılarak, farklı veri toplama araçları ve analiz yöntemlerinin kullanılması araştırmanın inandırıcılığı arttırmak ve doğru sonuçlara ulaşmada önemlidir (Bozpolat, 2012, s.92). Yapılan bu çalışmada da inandırıcılık ve güvenilirliğin yüksek olmasına önem verilerek, araştırmanın niteliğini ve kalitesini arttırmak için pozitivist ötesi paradigmanın amacına uygun yöntem ve tekniklerden yararlanılarak araştırma yürütülmüştür.

Araştırmada üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığını belirlemek için ön test –son test kontrol gruplu desenden faydalanılmıştır. Karasar (2005, s. 87) ön test kontrol gruplu yarı deneysel deseni “Deneklerin deneysel çalışmanın hem öncesinde hem de sonrasında bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmaları yolu ile uygulanmaktadır. Denekler, deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde ise görüşme ve doküman incelenmesinden yararlanılarak veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, görüşme formu yaklaşımı ile yürütülmüştür. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 2002, s. 339).

Araştırmada öğrencilere tutturulan günlükler doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Doküman incelemesi Yıldırım ve Şimşek (2005, s. 140) tarafından “Hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel çalışmada doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de çalışmaya dahil edilebilir.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2

Deneyisel İşlemin Zaman Çizelgesi

Tarih	Yapılan İşlemler
Şubat 2014	Deney ve kontrol grubunda ön testlerin uygulanması
Şubat 2014	Deney grubunda üstbilis eğitiminin verilmesi
Şubat-Mart 2014	Deney ve kontrol grubunda öğretimin gerçekleştirilmesi
Mayıs 2014	Deney ve kontrol grubunda son testlerin uygulanması
Haziran 2014	Deney grubunda görüşmelerin yapılması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Balcı (2006, s. 81) çalışma grubu ile ilgili olarak “Bir örneklemden parametrenin kestirilmesi ancak olasılığa dayalı, yansızlık kuralına göre seçilmiş örnekleme mümkündür. Bu durumda, olasılığa dayalı olmayan yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümeler “örneklem” kavramı yerine “çalışma grubu” kavramı kullanılması daha uygundur.” ifadelerini kullanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken öğrencilerin içinde bulundukları sınıfların grup olarak alınmasının sebebi bu sınıfların Millî Eğitim Bakanlığı sistemi içinde önceden oluşturulmuş ve yapılandırılmış olmasıdır (Yıldız, 2012, s. 69). Tüm bu ifadelerden yola çıkarak deneysel süreç dâhilinde araştırma yapılacak gruplar Milli Eğitim Bakanlığı sistemi içinde önceden oluşturulmuş ve olasılığa dayanılmadan yansızlık kuramı ile ilgili seçildiği için araştırma bünyesinde çalışma grubu ifadesi kullanılmaktadır.

Çalışma yapılacak okulun seçim sürecinde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu süreçte idari personelin işbirliği konusundaki istekliliği belirleyici faktör olmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ise kura yoluyla seçilmiştir. Araştırma 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Sivas İl Merkezi’ndeki bir devlet ortaokulunun iki farklı şubesinde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmada 6. sınıf A şubesi deney, 6. sınıf C şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istekliliği ve araştırmacı bakımından çalışma imkânlarının diğer okullara oranla daha uygun olması etkili olmuştur. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenme sürecinde idari personelin, okul yönetiminin ve öğretmenin iş birliği konusundaki istekliliği grupların belirlenmesinde belirleyici faktör olmuştur. Okulda bulunan 4 farklı şubeden akademik puanlarının, başarı ortalamalarının

birbirine yakın olduğu iki şube yansız bir şekilde seçilmiştir. Araştırmanın sürdürüleceği şubelerin seçiminde aşağıda ifade edilen ölçütler kıstas alınmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrenci sayısı
- Araştırmaya katılan öğrencilerin genel not ortalamaları (GNO)

Araştırmaya deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 35 öğrenci katılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Grup ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Mevcut	Cinsiyet			
		Kız	Erkek		
		F	%	f	%
Deney	37	20	54.05	17	45.94
Kontrol	35	19	54.28	16	45.71
Toplam	72	39	54.16	33	45.83

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçme araçlarını geliştirme sürecinde üstbiliş, üstbilişsel stratejiler ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar tek tek incelenerek problem durumları, araştırmanın amaçları ve bu amaçlara hizmet eden uygun ölçme araçları konusunda nasıl bir yol izlendiği araştırılmıştır. Araştırmada kullanılmaya uygun görülen ve araştırma süresince kullanılabilecek özellikte olan ölçme araçları seçilmiş ve ölçme araçlarının uygunluğu konusunda uzmanlara danışılmıştır. Yapılan araştırmalar ve yapılan görüşmeler neticesinde çalışmanın problem durumuna, amacına en uygun ölçme araçları belirlenmiştir. Araştırmada üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin, öğrenme stratejileri bilgisine, üstbiliş farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve dersteki başarılarına ne gibi etkide bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan deneysel araştırmada nitel ve nicel ölçme araçlarından yararlanılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya uygun olduğu belirlenen, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülüp, araştırmada kullanılmasına karar verilen ölçme araçları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları “Nicel Veri Toplama Aracı” ve “Nitel Veri Toplama Aracı” başlıkları altında tanıtılmaktadır.

3.4. Nicel Veri Toplama Araçları

3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmanın yapıldığı gruplar hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci bilgi formları, öğrenciler hakkında genel bilgileri içeren formlardır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda, öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alıp almadıklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.4.2. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları hakkında bilgi edinmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. 12 maddeden oluşan “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, “her zaman” için 3, “bazen” için 2, “hiçbir zaman” için 1 puanının verildiği likert tipinde bir ölçektir. Ölçek Türkçe’ye uyarlandıktan sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. Ölçekten bir öğrencinin alacağı en yüksek puan 36, en düşük puan ise 12 dir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 736 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır.

3.4.3. Başarı Testi

Üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin deney sonrası sosyal bilgiler ders başarılarını belirlemek ve yine aynı şekilde deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders başarıları arasındaki farkı belirlemek için “Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından, öğretimi

yapılacak konuları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan test, toplamda 40 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Hazırlanmış olan testte bulunan sorular öğrencilerin ders ve çalışma kitabından hazırlanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, hazırlanan başarı testinden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi için öncelikle madde analizi yapılmış, KR-21 ve iki yarım güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. 40 madde üzerinden yapılan madde analizi sonucunda, maddelerin güçlük değerlerinin 0,64-0,94 arasında değiştiği madde ayırt ediciliklerin ise 0,01-0,062 arasında değiştiği görülmüştür. Testin geçerliliğinin artırılması için madde ayırt edicilik indekslerinin incelenmiş ve 0.29'un altında olan maddeler testten çıkarılarak madde analizleri tekrarlanmıştır. Testin nihai formunda ayırt edicilik indekslerinin 0,31-0,64 arasında değiştiği görülmektedir. Nihai formda yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin 0,29'un üzerinde olması testin geçerliliğini desteklemektedir.

3.4.4. Ders İlgi Anketi

Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının etkililiği için ihtiyaç duyulan ilgi anketi Keller ve Subhiyah (1993) tarafından Keller (1987a, 1987b)'in ARCS Modeli temel alınarak Aktürk (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan Ders İlgi Anketi'nde "Dikkat, Uygunluk, Güven ve Tatmin" olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum şeklinde ifadelerden oluşan 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Anket toplamda 34 maddeden oluşmaktadır. Anketin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,95 (dikkat alt boyutu için ,84, uygunluk alt boyutu için ,84, güven alt boyutu için ,81, tatmin alt boyutu için ,88) olarak bulunmuştur.

3.4.5. Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi

Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının etkililiğini belirlemek ve çalışma grupları arasında farkı gözlemlemek amacıyla "Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi" isimli ölçek çalışmada kullanılmıştır. "Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi", Schmit ve Ford (2003); Ford ve arkadaşları (1998) ve Pintrich vd. (1991, 1993)'nın çalışmaları temel alınarak Aktürk (2010) tarafından geliştirilmiştir. Anket 5 li likert tipinde bir anket olup toplamda 15

maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum şeklinde ifadelerin yer aldığı ankette bir kişinin alacağı en yüksek puan 75 en düşük puan ise 15 dir. Ankette bulunan soruları hepsi olumlu içeriğe sahip sorulardır. Ters köke ait sorular ankette yer almamaktadır. Aktürk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan anketin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu durum “Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi” isimli ölçeğin güvenilir bir anket olduğunu göstermektedir.

3.5. Nitel Ölçme Araçları

3.5.1. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin üstbiliş, üstbilişsel strateji öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; görüşmecini bazı kısımları yapılandırmış, bazı kısımları da yapılandırmamış ve bireyin serbest tepki vermesine olanak sağlayan sorulardan oluşan görüşme türüdür (Erkuş, 2009, s. 118). Görüşme formları hakkında görüşme yapılacak konu ile ilgili irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton, 2002, s. 341).

Yıldırım ve Şimşek'e (2005, s. 123) göre belirli bir forma dayalı görüşme için, “Farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi ve kısa sürede birden fazla katılımcıdan görüş alınmayı sağlar. Aynı zamanda standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını büyük ölçüde arttırır.” ifadelerini kullanmışlardır.

Görüşme formu hazırlanırken bazı ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 113-118).

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma, deneyimlerle ilişkilendirilebilen odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu ve yönlendirmeyen sorular hazırlama,
- Cevabı çok boyutlu olabilecek sorular sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,

- Farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme.

Öğrenci görüşme formu hazırlanırken alan yazın araştırmaları incelenmiş konu ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildikten sonra öğrencileri gelişim dönemleri dikkate alınarak sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşü alındıktan sonra değerlendirilmiş uygun görülmeyen sorular çıkarılıp görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu, üstbiliş ve üstbiliş stratejilerine dayanılarak yapılan öğretimin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığını, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin üstbiliş stratejileri öğretimi ve işbirlikli uygulamasıyla ilgili olarak deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi edinmek amaçlanarak kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin yaş ve durumlarına uygun 4 soru bulunmaktadır. Hazırlanan sorular ile öğrencilerin nicel ölçme araçlarına vermiş olduğu yanıtların tutarlılıkları da belirlemeye çalışılmıştır.

3.5.2. Günlükler

Bazı veri türleri, araştırma amacına hizmet etme dışında başka amaçlarla yapılmış kayıtlardan oluşabilir. Araştırmacı, bu ikincil veri kaynaklarından yararlanarak da araştırmasını yapabilir. Bu tür veri türleri müdahalesiz veri toplama teknikleri olarak kabul edilir (Erkuş, 2009, s. 119). Günlük, öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde düşünüp, yazmalarını sağlayan bir araçtır. Günlükler öğrencilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını belirler, öğrenenin güven ve iç görü kazanmasını sağlar (Watkins ve Nunan'den aktaran Yıldız, 2012, s. 81). Eğitimde günlük kullanımının esas amacı, öğrencilerin neyi, neden, nasıl yaptıklarının daha çok farkında olmalarını sağlamaktır (Judd'den aktaran Yıldız, 2012, s. 82).

Ders günlükleri, öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı araştırma, sorgulama, deneme, gözlem, öneri vb. çalışmalarını, duygu ve düşüncelerini ifade ettiği yazılı belgeler olarak kabul edilmektedir (Uslu'dan aktaran Eker ve Coşkun 2012, s. 112). Öğrenme yaşantılarını yansıtan ders günlükleri öğrenciye öğrenme sürecinde aktif bir biçimde yer alma olanağı sunar. Ders günlükleri; öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemesi ve düşüncelerinin yansıtılması noktasında etkili bir uygulamadır (Wormeli'den aktaran Eker ve Coşkun 2012, s. 112). Günlük yazan öğrenci, derste edindiği bilgileri kendi cümleleri ile yazar ve

gerektiğinde geri dönüp yazdıklarını inceleyerek kendini gözlemleme fırsatını bulur. Ders günlükleri sayesinde dersle ilgili öğrencilerde doğrudan dönütler almak mümkündür. Öğretmen, yazılan ders günlüklerini kontrol edip öğrencilere geribildirim vererek öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini doğru bir şekilde oluşturmaya yardımcı olur (Walker'den aktaran Eker ve Coşkun 2012, s. 112).

Moon (2010, s. 4) günlük kullanımının amaçlarını şöyle sıralamıştır:

1. Deneyimlerin kaydedilmesi,
2. Öğrenmeyi kolaylaştırma,
3. Eleştirel düşünme becerisi kazandırma,
4. Üst bilisi geliştirme,
5. Bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu almasını ve artırmasını sağlama.

Yapılan araştırmaların ardından, günlük kullanımının üstbilişsel stratejilerinin kazandırılması ve amaca uygun olduğu belirlenen bir veri toplama tekniği olması sebebiyle tezde ölçme aracı olarak günlüklerden yararlanmaya karar verilmiştir.

Araştırma süresince öğrencilerden duygu, düşüncelerini günlükler aracılığıyla ifade etmeleri beklenmiştir. Süreçle, dersle ilgili sıkıntı, şikayet ettikleri durumlar vs. ile ilgili fikirlerini çekinmeden samimiyetle ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin görüşlerini içtenlikle ve samimiyetle ifade ettikleri varsayılan günlükler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Günlük tutturulmak istenmesinin en önemli nedeni öğrencilerin tam anlamıyla görüşlerinin ve hissettiklerini belirlemektir. Günlükler öğrencilerin kendi özel yaşam alanlarıdır. Öğrenciler düşüncelerini dile getirmekten bazen kaçınılırlar ama günlüklerde daha içten kendilerini ifade edebilme ihtimali yüksek görüldüğü için böyle bir araçtan yararlanmak uygun görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçme aracının diğer ölçme araçlarının güvenilirliğini arttıracığı, çalışmanın kalitesini, amaca hizmet etme noktasında problem durumunun çözümlenmesinde önemli bir işlevi yerine getireceği düşünülmüştür. Dönem başında, her öğrenciye nasıl günlük tutacağı, kendilerini ne şekilde ifade edecekleri noktasında ipuçları verilmiş, her hafta düzenli olarak derste öğrendiklerini, nasıl öğrendiklerini, kendileri ile ilgili eksiklikleri, edindikleri sayesinde kendilerinde hissettikleri değişimleri samimiyetle yazmaları istenmiş ve 15 hafta süren dönem sonunda günlükler toplanarak analiz edilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

3.6.1. Deneysel İşlem

Tablo 4

Araştırmanın Deneysel Tasarımı

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	*Kişisel Bilgi Formu *Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Edvanteri *Ders İlgi Anketi	Üstbiliş Stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması	*Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Edvanteri *Ders İlgi Anketi *Başarı Testi *Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması *Öğrenci Görüşme Formu *Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi
Kontrol Grubu	*Kişisel Bilgi Formu *Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Edvanteri *Ders İlgi Anketi	Deneysel işlem olmadan devam eden öğretim uygulaması	*Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Edvanteri *Ders İlgi Anketi *Başarı Testi *Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi

Yapılan araştırmada deney grubunda üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak bir öğretim uygulaması yapılırken, kontrol grubunda üst biliş stratejileri ve üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak herhangi bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Deney ve kontrol grubunda sosyal bilgiler ders programına uygun hareket edilmiş, müfredata aykırı bir işlemde bulunulmamış, ayı ders planlarından yararlanılmamış, dersin konusuna ilişkin aynı etkinlikler yaptırılmıştır. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubunda, üst bilişsel etkinliklerle birleştirilerek ders anlatımı yapılmış, üst biliş stratejilerinden yararlanılarak bir öğretim uygulaması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma süresince, deney grubunda bulunan öğrencilere, üstbilişsel stratejilere dayalı bir öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile üstbilişsel stratejiler devreye sokulmadan bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

Ölçme araçlarına geçilmeden, uygulama sürecine başlamadan önce, 2013-2014 eğitim öğretim güz yarıyılında, araştırmanın yapılacağı okula gidilip, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde (40+40 dk) 2 ders saati süresinde katılımda bulunulmuştur. Öğretmenin nasıl ders anlattığı, kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin durumları derste aktif olup olmadıkları, öğretmenin ve öğrencilerinin birbirlerine karşı olan tutumları, sınıfın ve okulun fiziksel durumu vs. gözlenmeye çalışılmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılıının ilk haftasında uygulama yapılacak okula gidilip uygulama yapılacak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konu ile ilgili bilgilendirilmesini sağlamak amacıyla (40+40dk) iki ders saati süresince hazırlık dersleri yapılmıştır.

Yapılan araştırmada deney grubunda üstbiliş stratejilerinden yararlanarak bir öğretim uygulaması yapılırken, kontrol grubunda daha önceki dönemlerde olduğu gibi ders anlatımı, işleniş devam ettirilmiştir. Kontrol grubu, üstbiliş stratejilerinden yararlanmayı gerektiren herhangi bir uygulamaya tabi tutulmamışlardır. Her iki grupta sosyal bilgiler ders programına bağlı kalınmıştır. Program dışına çıkılmadan derslere devam edilmiş ve her iki grupta aynı program dahilinde dersler işlenmiştir. Tek farklılık deney grubunda yapılan etkinliklere üstbiliş stratejilerinin eklenmesi olmuştur.

Yapılan ilk hazırlık dersi; üstbiliş, üstbiliş stratejileri hakkında bilgilerin verildiği karşılıklı soru-cevaplamaların yapıldığı öğrencileri deneysel sürece hazırlayan bir sunum dersi şeklindedir. Yapılan diğer derslerde de öğrencilere üstbilişin ne olduğu, üstbilişsel stratejilerin önemi, stratejilerden yararlanmanın önemi ile ilgili olarak bilgiler verilmeye devam edilmiştir. Fakat bu dersler sadece konu ile ilgili sunuma yer verilen bir ders şeklinde değil, sosyal bilgiler 6. sınıf ders programı kapsamında ders anlatımının yapıldığı derslerdir.

Araştırmada hem deney hem kontrol gruplarına uygulamaya başlamadan önce ön testler yapılmış ve yapılan bu testler uygulama sonunda hem deney hem kontrol grubunda tekrar uygulanmıştır.

3.6.2. Hazırlık Aşaması

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra konuya hakimiyet kazanmak için konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar araştırılmış, elde edilen araştırmalar

incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde problem durumları, araştırmacıların şikayetçi oldukları konular irdelenmiştir. Daha sonra araştırmanın problem durumu belirlenip problem durumuna cevap verecek ölçme araçları belirlenmeye çalışılarak araştırmada kullanılabilecek ölçme araçlarının ve bu ölçme araçlarının uygulama sürecinin nasıl olabileceği ile ilgili uzman kişilerle görüşülerek hangi ölçme aracının ne şekilde uygulanacağını konusunda görüş bildirilerek, uygulama sürecinde kullanılacak ölçme araçlarına karar verilmiştir.

Bu işlem tamamlandıktan sonra uygulama yapılması düşünülen okulun yöneticileri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan birinci okulla uzlaşma sağlanamamıştır. Daha sonra uygulama yapılması düşünülen ikinci bir okul belirlemiş fakat bu okulda da çeşitli sorunlarla karşılaşmış ve uygulama yapılması uygun bulunmamıştır. Deneyisel işlemde, uygulama yapılması düşünülen üçüncü okulla görüşmelerde bulunulmuş, uygulamaya karşı bir görüşte olup olmadıkları hususunda düşünceleri alınmış, verilen olumlu yanıt sonrası uygulama yapımında olumsuz bir tavır içinde olmadıkları görülmüştür. Uygulama yapılmasına karar verilen okul belirlendikten sonra Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü aracılığı ile Türkiye Cumhuriyeti Sivas Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne uygulama yapılacak okulun ismi verilerek, uygulamaya başlama hususunda dilekçe yazılmış, uygun şartlar oluşturulmaya çalışılarak deney sürecine başlanılmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim güz yarıyılıının son haftasında uygulama yapılacak okula tekrar gidilerek okulun yöneticileri ile tekrar görüşülmüş, okulda görev yapan iki sosyal bilgiler öğretmeninin ve 5 tane 6. sınıf şubesinin olduğu öğrenilmiştir. Araştırmacının mevcut işi sebebi ve öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmenlerin çalışma ile ilgili gösterdikleri ılımlılık açısından ortak bir görüş dahilinde çalışmaya dahil edilecek öğretmene karar verilmiştir. Daha sonra araştırmaya dahil olan sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler yapılarak şubeler arasındaki farklılıklar, öğrenci profili, öğrenci nitelikleri hakkında bilgiler alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu da A ve C şubelerinde biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere çalışmanı araştırma grubu olarak belirlenmiştir. 2013-2014 bahar yarıyılıının ilk haftası, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen şubelere gidilip, öğrencileri konu hakkında bilgilendirmek için deney grubunda 1 ders saati (40dk) olmak suretiyle, sunum yapılmıştır. Yapılan sunumun ardından öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri, fikirleri alınmış ve öğrencilerle konu ile ilgili olarak bir sohbet gerçekleştirilmiştir.

İkinci hafta okul yönetimi ile not ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu öğrenilip çalışma grubu olarak belirlenip, uygulama yapılmasına karar verilen şubelere gidilerek ön test uygulamaları yapılmıştır. Öntest uygulamalarında kullanılan ölçme aracı 2 ders saati (80dk) süresince deney ve kontrol grubunda uygulanmıştır.

Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, sosyal bilgiler ders programı kıstas alınarak, sosyal bilgiler ders planı doğrultusunda işlenmesine, kontrol grubunda derslerin öğretmen tarafından araştırmacı gözetiminde ve direktifinde yine aynı şekilde sosyal bilgiler programı kıstas alınarak işlenmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun her ikisinde de aynı etkinlikler yaptırılmıştır. Deney grubunda ayrıca, öğrencilere üstbilgin, üstbilgisel stratejilerin öneminin anlatıldığı, sunumun yapıldığı hafta bir günlük temin etmeleri istenmiştir. Temin edemeyecek durumda olan öğrencilere araştırmacı tarafından günlükler temin edilmiştir. Derste öğrendikleri ile ilgili, yapılan öğretim ile bağlantılı olarak, nasıl daha iyi öğrenebileceklerini, neye ihtiyaç duyduklarını öğrenmek, üstbilgi ile ilgili üstbilgilerini geliştirmek için evde neler yaptıklarını, hangi stratejileri kullandıklarını görmek ve düşüncelerinin uygulanan ölçme araçları ile ilgili olarak tutarlılık gösterip göstermediğini kontrol etme adına günlük tutturma yoluna gidilmiştir.

Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından haftada 3 ders saati (40+40+40 dk) olmak üzere 15 hafta süresince yapılırken, kontrol grubunda dersler araştırmacı gözetiminde ve direktifinde öğretmen tarafından 3 ders saati (40+40+40dk) süresince yürütülmüştür. Deney grubunda yapılan her ders sonrası öğrencilere konu ile ilgili sorulardan oluşan çalışma yaprakları, Yıldız (2012) tarafından hazırlamış olan üstbilgisel stratejilerin devreye sokulduğu sorulardan oluşan çalışma kağıtları ve sınıfta yapılan soru cevap tekniğine ek olarak konu ile ilgili sorulardan oluşan öğrencilerin aktif düşünmelerine yardımcı soru kağıtları dağıtılmış ve bu çalışma kağıtlarının nasıl cevaplanacağı ile ilgili olarak öğrencilere bilgiler verilerek, öğrencilere evde doldurulması için verilmiş ve cevaplanarak getirilen kağıtlar bir sonraki hafta ders başlangıcında toplanmıştır. Bu süreç çalışma bitimine kadar 15 haftalık süre dahilinde devam ettirilmiştir. Çalışma kağıtlarının öğrencilerin üstbilgisel düşünme süreçlerine etki ederek nasıl daha iyi öğrenebilecekleri noktasında yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Çalışma kağıdının örneği Ek te sunulmuştur.

Yapılan bu etkinliklerin amacı öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların doğruluğunu kontrol etmek ve onlara not vermek değil, istenilen biçimde yazıp yazmadıklarını,

amaçlarını ve zamanı planlayıp planlamadıklarını, planların değiştirilip değiştirilmediğini incelemek ve günlüklerle tutarlılıklarına bakmaktır. Öğrencilerin kendileri ve uyguladıkları süreç hakkındaki düşüncelerini harekete geçirmek, özgüven aşlamak, aktif düşünmelerine, öğrenme durumlarını düzenlemelerine yardımcı olmak bunun yanı sıra öğrencileri düşünmeye sevk etmek, kendilerini sorular sormaya tetiklemektir (Özsoy, 2007, s. 91).

Yapılan araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarı yılı sosyal bilgiler ders programı kapsamında “Ülkemizin Kaynakları, Ülkemiz ve Dünya, Demokrasi Serüveni, Elektronik Yüzyıl” üniteleri temel alınarak araştırma problemine cevap aranmaya çalışılmıştır.

Aşağıda üniteler bazında, deneysel süreçte yapılan işlemler sıralanmıştır.

Ünite: Ülkemizin Kaynakları

Ünite Kazanımları

- Ülkemizi kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
- Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
- Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
- Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilişinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
- Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki rolünü değerlendirir.

Araştırma süresinde çalışılacak olan ünitelerin kazanımları dikkate alınarak, anlatılacak konunun gidişatına hizmet edecek üstbilişsel stratejilerin seçimine dikkat edilmiştir. 1. ünite olan “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde üstbilişin gelişime yardımcı olacağı düşünülen “işbirlikçi amaç stratejisinden” yararlanılmıştır. Bu teknik öğrencilerin bir amaç için bir araya gelerek, işbirliği içinde fikirlerini beyan ettikleri, sağlıklı öğrenmenin sağlanmasına imkan tanıyan bir tekniktir. İlk olarak deney sınıfında bulunan 37 öğrenciden isteğe göre grup oluşturulmuştur. Daha sonra konuya hakimiyet kazandırma adına grup içinde, üniteye bulunan konular bölünmüş, çalışmaları için gruplara ayrılmış olan öğrencilere ödev olarak konular paylaştırılmıştır. Yapılan bu işlemin ardından, daha sonra grup işbirliği içinde, ortak bir amaç doğrultusunda çalışılan konu ile ilgili olarak bir sunum

gerçekleştirmiştir. Yapılan sunumun arkasından, beyin fırtınası, soru cevap, bulmaca tekniklerinden yararlanılarak öğrencilerin fikir beyan etmelerine olanak sağlanmış, sınıf ortamında öğrencilerin aktif bir şekilde görüşlerini belirtmelerine imkan tanınmıştır. Öğrencilerin sunumları ve yapılan soru cevap, beyin fırtınası, sesli düşünme tekniklerinden sonra araştırmacı tarafından, görsel materyaller kullanılarak, slaytlardan yararlanılarak konu tekrar öğrencilere sunulmuştur. Sunum ardından öğrencilerin konu ile ilgili olarak merak ettikleri ya da anlamadıkları yerlere cevap aranmaya çalışılmıştır. Daha önceden ifade edildiği üzere öğrencilere üstbilişsel düşünme becerisi kazandırma adına, verilen ödevlerle birlikte cevaplanması beklenen Yıldız (2012) tarafından hazırlanmış olan çalışma yaprakları dağıtılmış ve cevaplamaları istemiştir. Ayrıca öğrencilere üstbiliş ile ilgili sunumun yapıldığı, konu ile ilgili bilgilerin verilmeye çalışıldığı derste tutulması gereken günlükler hakkında bilgiler verilmiş, bu günlüklerin ne içerdiği hangi sorulara karşılık yapılması gerektiği ile ilgili örnek ifadelerle sorunlar giderilmeye çalışılmıştır.

Ünite: Ülkemiz ve Dünya

Ünite Kazanımları

- Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.
- Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.
- Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.
- Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.

Deneysel süreç bünyesinde işlenecek olan 2. ünite olan “Ülkemiz ve Dünya” ünite dahilinde öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımlar düşünülerek, stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerin konu ile ilgili olarak ne bilip ne bilmediklerini anlamak için soru-cevap tekniğinden yararlanılmıştır. Grup çalışması ile

öğrencilerin konuya hakimiyet kazanmaları ve işbirliği içinde öğrenmelerine yardımcı olma adına grup çalışması yaptırılmıştır. Konu kapsamında beyin fırtınası gerçekleştirilmiş, karşılıklı öğretim stratejisi ile konu ile ilgili ünite soruları dahilinde sesli düşünmelerine yardımcı olarak ve öğrenciler bu doğrultuda desteklenerek konu ile ilgili bilgi birikimleri, düşünme süreçleri hakkında fikir sahibi olunmaya, google earth programından yararlanılarak öğrencilerin konuya hakimiyet kazanmalarına yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ders sunumuyla konu slaytlardan, görsel materyallerden yararlanılarak anlatılmıştır. Öğrencilere ayrıca düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak ve dersin zenginleşmesine katkı sağlayıcı düşünülen bulmacalar hazırlanarak derste çözülmeye çalışılmıştır. Yapılan bu işlemlerin ardından, Yıldız (2012) tarafından hazırlanmış olan, üstbilişsel gelişime destek edeceği düşünülen çalışma yaprakları ve soru-cevap çalışma yaprakları dağıtılarak evde cevaplanması, diğer ünitelerde yapıldığı gibi günlüklerden de yararlanarak öğrenme durumları hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

Ünite 3: Demokrasinin Serüveni

Ünite Kazanımları

- Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
- Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.
- Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.
- Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
- Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

Yapılan deneysel çalışmanın 3. ünitesi olan “Demokrasi Serüveni” ünitesinde öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımlara uygun olarak üstbilişsel düşünme sürecinin düzenlenmesine gayret edilmiştir. Konu anlatılmadan önce, soru-cevap, beyin fırtınası ve sesli düşünme tekniğinden yararlanılarak, öğrencilerin konu ile ilgili olarak ne bilip ne bilmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Konu öğrencilerin “rol yapma ve benzetişim” tekniğinden faydalanmalarına imkan sağlayıcı özellikte olmasından dolayı bu teknikten

yararlanmanın ünite için uygun olacağı düşünülmüştür. Öğrencilere araştırmacı tarafından bir tiyatro, skeç metni verilmiştir. Hazırlanan metin öğrencilere okunmuş ve ardından öğrencilerin istekliliği ve araştırmacının da görüşleri doğrultusunda skeç rolleri öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler skeç metnine hazırlanmış ve derste sunumlarını yapmışlardır. Hazırlanan metin Ek te mevcuttur. Daha sonra araştırmacı tarafından görsel materyaller kullanarak ve slaytlardan yararlanılarak ders anlatımı yapılmıştır. Yapılan sunumun ardından, öğrencilerle beyin fırtınası ve bulmacalardan yararlanılarak düşünme süreci oluşturulmaya çalışılmıştır. Yıldız (2012) tarafından hazırlanmış olan ve öğrencilerin üstbilişsel düşünme süreçlerine olumlu alanda etki edeceği düşünülen çalışma kağıtları ve soru-cevap çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmış bir kısmının okulda bir kısmının ise ev ödevleri ile birlikte cevaplanması istenmiştir. Ardından günlüklerin diğer haftalarda olduğu gibi beklenen amaca hizmet edecek şekilde tutulması hakkında öğrencilere bilgiler verilmiştir.

4.Ünite: Elektronik Yüzyıl

Ünite Kazanımları

- Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer
- Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder
- Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur
- Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder

Deneyisel çalışmanın 4. ve son ünitesi olan “Elektronik Yüzyıl” ünitesi bünyesinde, öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımlara uygun olarak öğrenme süreci

planlanmaya çalışılmıştır. Ünite bünyesinde yürütülen deneysel süreçte “karşılıklı öğrenme” stratejisinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Öncelikle, konular öğrencilere okutturulmuş, bunun yanı sıra araştırmacı tarafından konu ile ilgili olarak değişik kaynaklardan elde edilen bilgiler de yine aynı şekilde öğrencilere okutturulmuştur. Çalışma soruları kapsamında soru-cevap, beyin fırtınası tekniklerinden yararlanılarak öğrenciler üstbilişsel düşünmeye sevk edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise ders sunumu araştırmacı tarafından görsel materyaller, slaytlardan yararlanılarak yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra, öğrencilere Yıldız (2012) tarafından hazırlanmış olan üstbilişsel düşünmelerinin gelişimine imkan sağlayıcı olduğu düşünülen çalışma yapıları dağıtılmış, düşünme süreçlerini destekleyecek günlükler hakkında da konuşularak, günlükler aracılığıyla süreç hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir.

3.6.3. Kontrol Grubunda Yürütülen Deneysel Süreç Uygulamaları

Kontrol grubunda, üstbiliş, üstbilişsel stratejiler ile ilgili olarak herhangi bir öğretim uygulamasında bulunulmazken, öğretim süreci araştırmacı tarafından sosyal bilgiler programı doğrultusunda yürütülmüştür. 15 haftalık dönem sürecinde, dönemin başında ön test uygulamasında bulunulmuş ve 15 haftalık dönem sonunda, deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da son test uygulaması yapılmış ve araştırmacı tarafından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunda Yürütülen Deneysel Süreç ve Yararlanılan Teknikler

Kullanılan Öğretim Materyali		
Konular (Üniteler)	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ülkemizin Kaynakları	Ders sunusu	Araştırmacı gözetiminde ve direktifinde öğretmen tarafından deneysel süreç uygulamaları dışında devam eden ders anlatımı
	Soru-Cevap Etkinliği Çalışma Yaprağı	
	Üstbilişsel Gelişim Çalışma Yaprağı	
	Öğrenci Günlükleri	
	Bulmaca Tekniği	
	Grup Çalışması Tekniği	
Ülkemiz ve Dünya	Beyin Fırtınası Tekniği	Araştırmacı gözetiminde ve direktifinde öğretmen tarafından deneysel süreç uygulamaları dışında devam eden ders anlatımı
	Ders sunusu	
	Soru-Cevap Etkinliği Çalışma Yaprağı	
	Üstbilişsel Gelişim Çalışma Yaprağı	
	Grup Çalışması Tekniği	

	Öğrenci Günlükleri Görsel Materyaller Google Earth Beyin Fırtınası Tekniği	
Demokrasi Serüveni	Ders sunusu Soru-Cevap Etkinliği Çalışma Yaprağı Üstbilişsel Gelişim Çalışma Yaprağı Öğrenci Günlükleri Görsel Materyaller Skeç Metni Beyin Fırtınası Tekniği Bulmaca Tekniği	Araştırmacı gözetiminde ve direktifinde öğretmen tarafından deneysel süreç uygulamaları dışında devam eden ders anlatımı
Elektronik Yüzyıl	Ders sunusu Soru-Cevap Etkinliği Çalışma Yaprağı Üstbilişsel Gelişim Çalışma Yaprağı Öğrenci Günlükleri Görsel Materyaller Beyin Fırtınası Tekniği	Araştırmacı gözetiminde ve direktifinde öğretmen tarafından deneysel süreç uygulamaları dışında devam eden ders anlatımı

3.7. Verilerin Analizi

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma için hazırlanan veri ölçme aracı örnekleme uygulandıktan sonra elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 16 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğini Yıldırım ve Şimşek “Elde edilen verilerin, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde, mantıklı ve anlaşılır bir yapıda betimlenerek okuyucuya sunulduğu, betimlemeler ve yorumlamalarla, neden-sonuç ilişkileri içinde irdelenerek sonuçlara ulaşıldığı analiz tekniğidir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla, sık sık doğrudan alıntılar yapılarak işlenmektedir (Yıldırım ve

Şimşek, 2005, s. 158-159). Yıldırım ve Şimşek betimsel analiz tekniğini (2005, s. 171-172) aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

...Betimsel analiz tekniği, elde edilen verilerin belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması yaklaşımıdır. Betimsel analizde, görüşme yapılan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini uygun bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulur. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Birinci aşama, betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada, araştırmanın soruları, nitel araştırma yönteminin çeşidi ve araştırma yönteminin kavramsal boyutu göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin temalar halinde nasıl organize edileceği belirlenir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, veriler okunur, tanımlama amacıyla seçilir, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilen veriler anlaşılır bir biçimde tanımlanır ve doğrudan alıntılarla desteklenir. Bulguların yorumlanması aşamasında, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır.

Yapılacak içerik analizi için öncelikle çerçeve belirlenmiş ve yapılacak kodlamalarda ardışık kelime grupları ve cümleler kayıt birimi olarak seçilmiştir. Katılımcıların görüşleri belirlenen çerçeve doğrultusunda kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken alanla ilgili çalışma yapan araştırmacıların görüşlerine başvurulmuş ve oluşturulan temalar hakkında görüş birliğinde bulunulmuştur. Kodlama işleminden sonra kodlama işlemlerinin güvenilirliğinin belirlenmesi için belirlenen temalarda bağımsız olarak bir başka araştırmacı daha kodlama yapmıştır. Kodlama güvenilirliği için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve $\kappa=.88$ bulunmuştur. Kodlama güvenilirliğinin yüksek olması sonucunda yapılan içerik analizi sonuçları, betimsel analizden elde edilen bulgular ile desteklenmiş, yarı yapılandırılmış görüşmede, öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, kategorisel içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Yapılan dökümde öğrenciler tek tek ele alınarak deneklerin gerçek isimleri kullanılmamış bunun yerine $\bar{O}_1 \bar{O}_2 \bar{O}_3 \bar{O}_5 \bar{O}_6 \bar{O}_7 \bar{O}_8$ şeklinde numaralandırılarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları yorumlanmıştır.

Araştırma veri elde etme sürecinde kullanılan günlüklerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi tekniğinden yararlanılarak, öğrencilerin ifadeleri betimlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formunda olduğu gibi yanıtların dökümü esnasında öğrencilerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine $\bar{O}_1 \bar{O}_2 \bar{O}_3 \bar{O}_5 \bar{O}_6 \bar{O}_7 \bar{O}_8$ şeklinde öğrenciler numaralandırılarak kodlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin bilgi izleme farkındalıklarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme ilişkin veriler “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin farkındalıklarına etkisini belirlemek için çeşitli ölçme araçları mevcuttur, fakat deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaş durumları göz önünde bulundurulduğundan onların gelişim özellikleri dikkate alınarak “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nden yararlanmanın uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları “Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılarak deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Deney (n=29) ve kontrol (n=26) grubundaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Üstbilişsel Farkındalık Betimsel İstatistikleri

Grup	Ölçüm	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss
Deney	Farkındalık (Öntest)	29	19,00	29,00	24,1379	2,61485
	Farkındalık (Sontest)	29	21,00	36,00	32,5862	3,59083
Kontrol	Farkındalık (Öntest)	26	19,00	30,00	23,2692	2,63147
	Farkındalık (Sontest)	26	17,00	34,00	23,8077	3,56673

Tablo 6 incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde benzer üst bilişsel farkındalık düzeyine sahip oldukları ancak deneysel işlem sonrasında deney grubunda artış olduğu görülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin incelenmesi için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Üst Bilişsel Farkındalık Puanları Normallik Testi

Ölçüm		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P	istatistik	sd	P
Farkındalık (Öntest)	Deney	,099	29	,200	,972	29	,609
	Kontrol	,195	26	,013	,933	26	,092
Farkındalık (Sontest)	Deney	,205	29	,003	,807	29	,000
	Kontrol	,248	26	,000	,878	26	,005

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri öntest puanlarının normal dağılıma sahip olduğu ancak sontest puanlarının ise normallikten manidar şekilde sapma gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular ışığında araştırma kapsamında öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin öntest puanlarının deney-kontrol grubu için farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılırken, sontest puanları arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak deney-kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki farkın manidarlığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üst Bilişsel Farkındalık Öntest Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P	Fark
Deney	29	24,1379	2,61485	1,226	53	,225	,86870
Kontrol	26	23,2692	2,63147				

Tablo 8 incelendiğinde yapılan bağımsız örneklem t-testin sonucunda deney-kontrol gruplarının öntest puanları arasındaki yaklaşık bir puanlık fark manidar bulunmamıştır ($p=0,225$). Bu durum deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun üst bilişsel farkındalık düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum beklenen ve istenen bir durumdur.

Deneysel işlem sonrasında öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla normallik varsayımı karşılanmadığı ve gruplardaki öğrenci sayısının 30'dan küçük olmasından dolayı Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Üst Bilişsel Farkındalık Sontest Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	ss	U	Z	P	Fark
Deney	29	32,5862	3,59083	50,000	-5,535	,000	8,77851
Kontrol	26	23,8077	3,56673				

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Deney-Kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası farkındalık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$). Deney ve kontrol grubunun farkındalık düzeyi sontest puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin (A.O.=32,5862 S.S.= 3,59083) üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anlamlı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin (A.O.= 23,8077 S.S.= 3,56673) üst bilişsel farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum deneysel işlemin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında son olarak deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre sontest puanlarındaki artışın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelik öntest-sontest fark puanlarının dağılımı incelenmiştir. Öntest-sontest fark puanlarının dağılımının incelenmesi için yapılan normallik testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Farkındalık Öntest-Sontest Fark Puanlarının Normallik Testi

Ölçüm		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Farkındalık (Öntest)	Deney	,124	29	,200*	,966	29	,445
	Kontrol	,207	26	,006	,937	26	,113

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest fark puanlarının dağılımının normallik varsayımını karşılamasından dolayı öntest-sontest puanları arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Farkındalık Öntest-Sontest Fark Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P	Fark
Deney	Sontest	29	32,5862	3,59083	15,348	28	,000	7,31034
	Öntest	29	25,2759	3,53449				
Kontrol	Sontest	26	23,8077	3,56673	1,175	25	,251	,53846
	Öntest	26	23,2692	2,63147				

Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki fark (Fark=7,31 $p<.05$) anlamlı bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki fark (Fark=0,54 $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında üst bilişsel farkındalık düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bunun aksine deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasındaki üst bilişsel farkındalık düzeyleri manidar bir şekilde deneysel işlem öncesindeki farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrenci farkındalıklarına nasıl bir etkide bulunduğunu belirlemek için yapılan çalışmada, deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve deneysel işlem sonrasında derse yönelik farkındalıklarını belirlemek için kullanılan ölçekten almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma bize üstbilişsel stratejilerinden yararlanılarak yapılacak öğretim uygulamasının öğrencilerin farkındalıklarına olumlu anlamda etki edebileceğini göstermiştir. Üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel öğrenme stratejileri ile gelişebilecek bir yapıdadır. Üstbilişsel

farkındalık yaşla gelişebilecek bir nitelik göstermekte ve üstbilişsel stratejilerin etkili kullanımı bireylerin farkındalıklarına olumlu anlamda etki etmektedir. Flavell (1979), Vovides (2005), McMurray ve Snaft (2005), Peters (2007), Özsoy (2007), Demircioğlu (2008), Pilten (2008), Yıldız (2008), Aktürk (2010), Yurdakul ve Demirel (2011), Yıldız (2012), Katrancı (2012), Özkaya (2013), Arslan (2014) yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar, ifade ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalardan elde ettikleri sonuçları ortak bir paydada birleştirecek olursak; üstbilişsel stratejilerden yararlanarak yapılan öğretim uygulamasının yapıldığı deney grubu ve üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak öğretim uygulamasının yapılmadığı kontrol grubu arasındaki farkındalıklarının karşılaştırılması, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Üstbilişin ne olduğunu bilen, üstbilişten faydalanma, yararlanma yollarını kavramış, nasıl daha iyi öğrenebileceği noktasında ipuçlarına vakıf bireylerin, üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu yapılan çalışmalar neticesinde görülmektedir. Yıldız (2012, s. 167) ifade ettiği üzere “Üstbiliş eğitimi almamış öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarında bir değişim olması beklenemez. Kontrol grubundaki öğrencilerinde üstbilişsel farkındalıklarında bir değişim olmasının nedeni üstbiliş ile ilgili bir eğitim almaması ile ilgili bir durumdur.” Yıldız (2012, s. 167). Üstbilişsel farkındalığın artırılmasında üstbilişsel eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Yapılacak olan üstbilişsel öğrenme stratejilerinden yararlanarak bir öğrenme durumu oluşturulması, öğrencilerin farkındalıklarına olumlu anlamda etki edecek ve beraberinde başarının gelmesine katkı sağlanacaktır. Sonuçlardan edilen bilgi, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin farkındalıklarını olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

İkinci alt problem “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma yeterliliklerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme ilişkin veriler “Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi”nden yararlanılarak elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında ilgilenilen bir diğer değişken öğrencilerin üstbiliş strateji kullanma düzeyleridir. Öğrencilerin deneysel işlem sonrası üstbiliş stratejileri kullanma düzeylerinin

belirlenmesi için “Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi’nden en düşük 15 en yüksek 75 puan alınabilmektedir.

Öğrencilerin deneysel işlem sonrası üstbiliş stratejilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması için öncelikle puanların dağılımı incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin hazırlanan betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

*Deney-Kontrol Grubu Üstbiliş Stratejileri Kullanım Düzeyleri
Betimsel İstatistikler*

Grup	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Deney	29	47,00	71,00	62,6552	5,40685
Kontrol	26	34,00	48,00	41,5385	3,77604

Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin arasındaki bu farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Üstbiliş Stratejileri Kullanma Düzeyi Normallik Testi

Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p	istatistik	sd	P
Deney	,085	29	,200*	,949	29	,173
Kontrol	,112	26	,200*	,969	26	,599

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeyleri puanlarının dağılımının normal olduğu görülmektedir. Gerekli varsayımların karşılanmasından dolayı deney-kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Deney-Kontrol Grubu Üstbiliş Stratejileri Kullanma Düzeyleri Bağımsız Örneklem t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	T	sd	p	Fark
Deney	29	62,6552	5,40685	16,605	53	,000	21,11671
Kontrol	26	41,5385	3,77604	16,926			

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeyleri üstbiliş stratejilerini kullanma düzeylerinin (A.O.= 62,6552 S.S.= 5,40685) anlamlı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin üstbiliş stratejilerini kullanma düzeylerinden (A.O.= 41,5385 S.S.= 3,77604) yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ne gibi bir etkide bulunduğunu belirlemek için yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgilerini artırdığını bizlere göstermektedir. Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgilerinin artırılmasına etki etmektedir. Nitekim yapılan birçok çalışmada da bu ifadeleri destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar; Simpson ve Nist (1984) Namli (2003), Vovides (2005), Çakıroğlu (2007), Aktürk (2010) çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Üstbilişsel stratejiler bireyin kendi öğrenme durumlarını düzenlemesine imkan tanıyan ve kendi öğrenme durumunu düzenlerken, daha iyi öğrenmesine katkı sağlayan stratejilerle hareket etme bilinci aşıl原因 bir içerik gösterdiği için, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgilerine de olumlu anlamda etki etmektedir. Öğrenciler üstbilişsel stratejiler ışığında kendi öğrenme durumlarına olumlu almada etki eden stratejilere başvurarak öğrenme durumlarını düzenleyebilir ve başarı düzeylerini bu doğrultuda arttırabilirler. Üstbiliş stratejilerine dayalı bir öğretim uygulamasının, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini arttırarak, öğrencilerin kendi bilişsel düzenlemelerini yapmasını sağlayıp, kendi öğrenme durumlarını oluşturmaya yardımcı olarak başarı durumlarına olumlu anlamda etki ettiği bu noktada ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problem “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin başarı durumlarına etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme ilişkin veriler “Başarı Testi”nden yararlanılarak elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarılarının belirlenmesi amacıyla 40 maddeden oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinden elde edilen sonuçların değerlendirilmesi için öncelik geçerlik için madde analizi yapılmıştır, güvenirlik için ise KR-21 ve iki yarım güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan madde analizi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Başarı Testi Madde Analizleri (Tüm Maddeler)

Madde	Güçlük	Ayrırtedilcilik	Madde	Güçlük	Ayrırtedilcilik
b1	0,96	0,13	b21	0,80	0,07
b2	0,64	0,54	b22	0,80	0,51
b3	0,85	0,46	b23	0,76	0,10
b4	0,78	0,30	b24	0,80	0,35
b5	0,89	0,46	b25	0,76	0,22
b6	0,78	0,08	b26	0,89	0,31
b7	0,80	0,21	b27	0,82	0,62
b8	0,78	0,29	b28	0,84	0,43
b9	0,89	0,18	b29	0,87	0,01
b10	0,80	0,36	b30	0,85	0,20
b11	0,87	0,22	b31	0,93	0,26
b12	0,75	0,28	b32	0,87	0,22
b13	0,85	0,10	b33	0,80	0,16
b14	0,78	0,11	b34	0,87	0,40
b15	0,78	0,37	b35	0,76	0,13
b16	0,75	0,28	b36	0,89	0,41
b17	0,85	0,18	b37	0,85	0,10
b18	0,89	0,52	b38	0,85	0,35
b19	0,73	0,01	b39	0,87	0,33
b20	0,84	0,06	b40	0,91	0,15

Başarı testi için 40 madde üzerinden yapılan madde analizi sonucunda maddelerin güçlük değerlerinin 0,64-0,96 arasında değiştiği, madde ayırt edicilik indekslerinin ise 0,01-0,62 arasında değiştiği görülmüştür. Testin geçerliğinin artırılması için madde ayırt edicilik indeksleri incelenmiş ve 0,29'un altında olan maddeler testten çıkarılarak madde analizleri tekrarlanmıştır (Baykul, 2000, s. 33). Testin nihai formunda yer alan maddeler için yapılan madde analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Başarı Testi Madde Analizleri (Nihai Form)

Madde	Güçlük	Ayırtedicilik
b2	0,64	0,34
b3	0,85	0,31
b4	0,78	0,41
b5	0,89	0,52
b10	0,80	0,39
b15	0,78	0,64
b18	0,89	0,57
b22	0,80	0,60
b24	0,80	0,36
b34	0,87	0,42
b36	0,89	0,42
b38	0,85	0,43
b39	0,87	0,38
KR-21		: 0,65
Guttman İki Yarım		: 0,69

Tablo 16 incelendiğinde testin nihai formunda yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin 0,31-0,64 arasında değiştiği görülmektedir. Nihai formda yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin 0,29'un üzerinde olması testin geçerliğini desteklemektedir (Baykul, 2000, s. 34). Testin güvenilirliğinin artırılması için ise KR-21 ve Guttman iki yarım güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayıları incelendiğinde güvenilirliğin alt sınırı olarak kabul edilen 0,70 değerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin deneysel işlem sonrası başarı düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan başarı testinden en düşük 0 en yüksek 13 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin deneysel işlem sonrası başarı düzeylerinin karşılaştırılması için öncelikle puanların dağılımı incelenmiştir.

Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerine ilişkin hazırlanan betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney-Kontrol Grubu Başarı Düzeyleri Betimsel İstatistikler

Grup	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Deney	29	5,00	13,00	11,5517	2,11434
Kontrol	26	5,00	13,00	9,8077	1,91873

Tablo 17 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin arasındaki bu farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla öncelikle normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Başarı Düzeyi Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	P	istatistik	Sd	P
Deney	,274	29	,000	,735	29	,000
Kontrol	,145	26	,172	,951	26	,240

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dağılımının normal olduğu görülmektedir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin başarı testi puanları için yapılan normallik testi sonuçları manidar bulunmuştur. Normallik testi sonuçlarının anlamlı çıkmasından dolayı çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve her iki değerinde -2 ve +2 arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında puanların dağılımının normallikten aşırı sapma göstermediği kabul edilerek puanların karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (Kalaycı, 2008, s. 21). Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney-Kontrol Grubu Başarı Düzeyleri Bağımsız Örneklem t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	ss	T	sd	P	Fark
Deney	29	12,3793	2,22669	3,327	53	,002	1,95623
Kontrol	26	10,4231	2,11987				

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir. Betimsel istatistikler

incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin (A.O.= 12,3793 S.S.= 2,22669) manidar şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinden (A.O.= 10,4231 S.S.= 2,11987) yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin başarı durumlarında ne gibi bir etkide bulunduğunu belirlemek için yapılan çalışmada, üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin öğrenme durumları üzerinde herhangi bir etkide bulunup bulunmadığını, öğrencilerin başarılarına nasıl bir etkide bulunduğunu saptamak amacıyla deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçları, yapılan öğretim uygulamasının öğrenci başarısına olumlu anlamda manidar bir şekilde etki ettiğini bizlere göstermiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçları destekleyen literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Gümüş (1997), Macky (1999); Küçük ve Özcan (2000), Gama (2001), Vovides (2005), Ektem (2007), Özsoy (2007), Scoot (2008), Aktürk (2010), Yıldız (2012) yapmış oldukları çalışmalarda üstbiliş stratejileri ile başarı arasında bir ilişki olduğunu, üstbilişsel stratejilerden faydalanan bireylerin başarılarının o oranda yüksek olduğunu destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Aktürk (2010) çalışmasında üstbiliş yeteneği gelişmiş bireylerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkında olan bireyler olduğunu belirtmiştir. Üstbiliş yeteneği gelişmiş olan bireyler, kendi öğrenmelerini izleyerek, kendi bilgileri hakkında fikirlerde bulunarak, kendi bilgileri zamanla güncelleyip, bilgiyi kazanmak için yeni öğrenme stratejileri geliştirip bunu uygulayabilirler. Üstbiliş bireyin öğrenme durumu hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olan önemli bir düşünme faaliyetidir. Kendi öğrenme durumu hakkında bilgi sahibi olan, nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili fikirler geliştiren, kendi öğrenmesine yardımcı olan stratejilerden yararlanan ve de kendi düşünme süreci ile ilgili farkındalığa sahip bireylerin başarı düzeylerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Üstbiliş bireylere kendi öğrenmelerini izleyerek, öğrenme durumlarındaki eksiklikler hakkında farkındalık yaratıcı bir işleve sahiptir. Kazandırılan bu farkındalık bireylerin başarı düzeylerinde ciddi şekilde etki edebilir. Nitekim yapılan çalışma sonuçları da ifadeleri destekleyen özellik göstermektedir. Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrenci başarısını olumlu anlamda etkilediğini araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara dayanarak söyleyebiliriz.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin derse ilgilerine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu alt probleme ilişkin veriler “Üstbiliş Stratejileri Ders İlgisi Anketi”nden yararlanılarak elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilgi düzeyleri Ders İlgisi Anketi kullanılarak deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Derse İlgisi Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Deney	Dikkat (Öntest)	29	21,00	27,00	24,0690	1,36096
	Dikkat (Sontest)	29	25,00	30,00	28,2069	1,39845
	Yoksunluk (Öntest)	29	25,00	32,00	27,3103	1,53770
	Yoksunluk (Sontest)	29	27,00	38,00	32,7586	2,41506
	Tatmin (Öntest)	29	25,00	32,00	27,3793	1,47391
	Tatmin (Sontest)	29	28,00	37,00	32,7586	1,99383
	Güven (Öntest)	29	22,00	25,00	23,6552	1,00980
	Güven (Sontest)	29	24,00	28,00	26,4828	1,08958
Kontrol	Dikkat (Öntest)	26	21,00	27,00	23,7692	1,30561
	Dikkat (Sontest)	26	21,00	27,00	23,8462	1,28662
	Yoksunluk (Öntest)	26	25,00	32,00	27,0000	1,35647
	Yoksunluk (Sontest)	26	25,00	32,00	27,1538	1,68979
	Tatmin (Öntest)	26	25,00	32,00	27,1154	1,36607
	Tatmin (Sontest)	26	25,00	32,00	27,2692	1,68660
	Güven (Öntest)	26	22,00	26,00	23,8462	,96715
	Güven (Sontest)	26	22,00	25,00	23,6923	,92819

Tablo 20 incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde benzer ilgi düzeyine sahip oldukları ancak deneysel işlem sonrasında deney grubunda artış olduğu görülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin ilgi düzeylerinin nasıl bir dağılım gösterdiğinin incelenmesi için normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney-Kontrol Grubu Derse İlgili Düzeyleri Normallik Testi

Ölçüm	$\bar{X}$	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	istatistik	sd	P
Dikkat (Öntest)	Deney	,244	29	,000	,923	29	,036
	Kontrol	,238	26	,001	,922	26	,051
Dikkat (Sontest)	Deney	,232	29	,000	,906	29	,014
	Kontrol	,222	26	,002	,921	26	,046
Yoksunluk (Öntest)	Deney	,270	29	,000	,754	29	,000
	Kontrol	,269	26	,000	,779	26	,000
Yoksunluk (Sontest)	Deney	,135	29	,186	,973	29	,649
	Kontrol	,267	26	,000	,780	26	,000
Tatmin (Öntest)	Deney	,291	29	,000	,716	29	,000
	Kontrol	,264	26	,000	,817	26	,000
Tatmin (Sontest)	Deney	,145	29	,123	,942	29	,116
	Kontrol	,256	26	,000	,806	26	,000
Güven (Öntest)	Deney	,190	29	,009	,878	29	,003
	Kontrol	,217	26	,003	,913	26	,032
Güven (Sontest)	Deney	,188	29	,010	,907	29	,015
	Kontrol	,245	26	,000	,879	26	,005

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin derse ilgi düzeylerinin hem deney hem de kontrol grubunda normallikten manidar şekilde sapma gösterdiği görülmüştür. Yapılan ölçümlere ilişkin olarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -2 ve +2 aralığından sapmalar olmasından dolayı normallik varsayımı ihlal edildiğinden bağımsız örneklem t-testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 155).

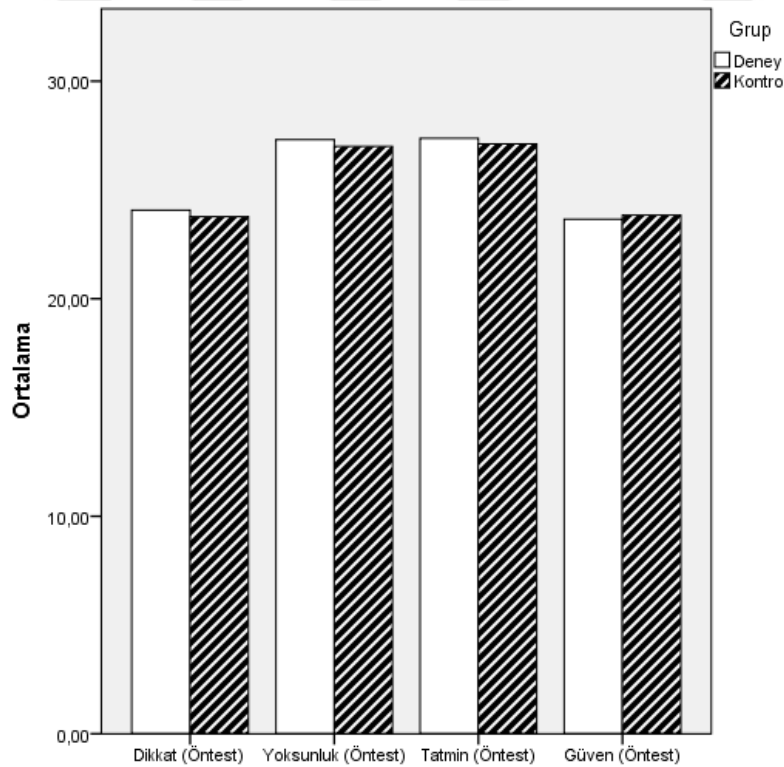
Araştırma kapsamında ilk olarak deney-kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi derse ilgi düzeyleri arasındaki farkın manidarlığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Derse İlgili Ön test Puanları Bağımsız Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	U	Z	P	Fark
Dikkat (Öntest)	Deney	29	24,0690	1,36096	319,500	-1,015	0,310	,29973
	Kontrol	26	23,7692	1,30561				
Yoksunluk (Öntest)	Deney	29	27,3103	1,53770	333,500	-0,787	0,431	,31034
	Kontrol	26	27,0000	1,35647				
Tatmin (Öntest)	Deney	29	27,3793	1,47391	338,500	-0,697	0,486	,26393
	Kontrol	26	27,1154	1,36607				
Güven (Öntest)	Deney	29	23,6552	1,00980	341,500	-0,625	0,532	-,19098
	Kontrol	26	23,8462	,96715				

Tablo 22 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney-kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki yaklaşık bir puanlık fark manidar bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun derse ilgi düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum beklenen ve istenen bir durumdur. Derse ilginin alt boyutları için deney-kontrol grubunun benzerliği Şekil 1’de verilen sütun grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 1. Deney ve kontrol grubu derse ilgi ön test ortalamaları

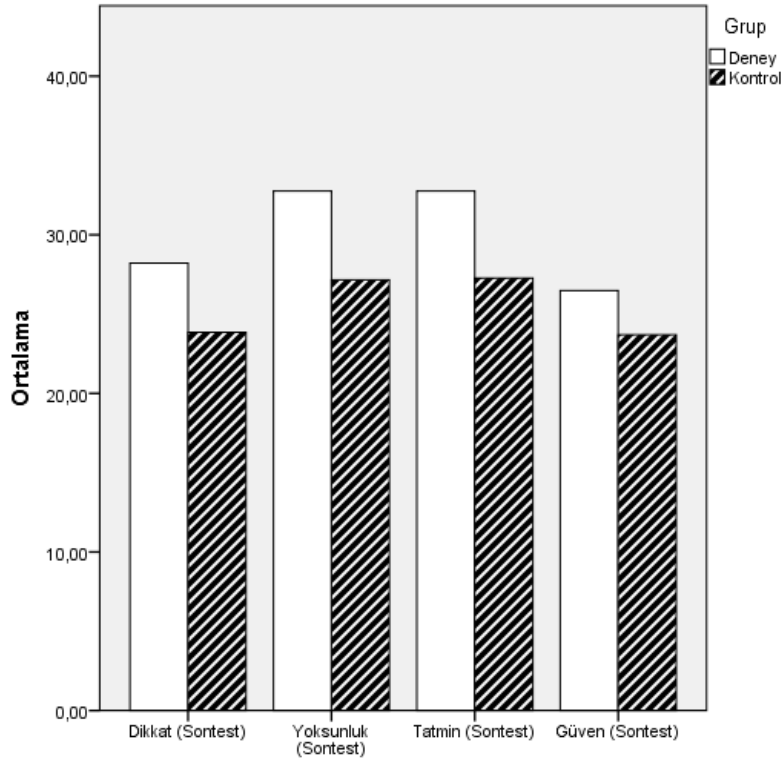
Deneyisel işlem sonrasında öğrencilerin derse ilgi düzeyleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla normallik varsayımı karşılanmamasından dolayı yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Derse İlgi Son test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{X}$	ss	U	z	P	Fark
Dikkat (Öntest)	Deney	29	28,2069	1,39845	13,000	-6,194	0,000	4,36074
	Kontrol	26	23,8462	1,28662				
Yoksunluk (Öntest)	Deney	29	32,7586	2,41506	34,000	-5,836	0,000	5,60477
	Kontrol	26	27,1538	1,68979				
Tatmin (Öntest)	Deney	29	32,7586	1,99383	25,000	-5,983	0,000	5,48939
	Kontrol	26	27,2692	1,68660				
Güven (Öntest)	Deney	29	26,4828	1,08958	20,500	-6,093	0,000	2,79045
	Kontrol	26	23,6923	,92819				

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney-kontrol gruplarının deneyisel işlem sonrası derse ilgi düzeyleri arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Deney grubundaki öğrencilerin anlamlı şekilde kontrol grubundaki öğrencilerden Dikkat, Yoksunluk, Tatmin ve Güven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Derse ilginin alt boyutları olan Dikkat, Yoksunluk, Tatmin ve Güven için deney-kontrol grubu arasındaki farklılık Şekil 2’de verilen sütun grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubu derse ilgi son test ortalamaları

Elde edilen bu bulgular deneysel işlemin öğrencilerin dikkat, yoksunluk, tatmin ve güven boyutlarında derse ilgi düzeylerini artırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında son olarak deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre sontest puanlarındaki artışın manidar olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelik öntest-sontest fark puanlarının dağılımı incelenmiştir. Ön test-son test fark puanlarının dağılımının incelenmesi için yapılan normallik testi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Derse İlgi Ön test-Son test Fark Puanlarının Normallik Testi

Ölçüm		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	sd	P
Dikkat (Öntest-Sontest)	Deney	,164	29	,045	,929	29	,053
	Kontrol	,210	26	,005	,944	26	,170
Yoksunluk (Öntest-Sontest)	Deney	,144	29	,130	,963	29	,384
	Kontrol	,205	26	,006	,858	26	,002
Tatmin (Öntest-Sontest)	Deney	,149	29	,101	,947	29	,156
	Kontrol	,195	26	,012	,888	26	,009
Güven (Öntest-Sontest)	Deney	,172	29	,027	,934	29	,071
	Kontrol	,164	26	,070	,954	26	,285

Ön test-son test fark puanlarının dağılımlarının normallik varsayımını deney grubunda güven boyutunda ve kontrol grubunda Dikkat, Yoksunluk, Tatmin boyutunda ihlal ettiği görülmektedir ($p<.05$). Diğer ölçümler için ise normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Normallik varsayımının ihlal edildiği ölçümlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin -2 ve +2 arasında olduğu görülmüş ve dağılımların normallikten aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir (Kalaycı, 2008, s. 121). Bu bulgular ışığında derse ilgi ön test-son test puanları arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Derse İlgili Ön test-Son test Fark Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Boyut	Ölçüm	N	$\bar{X}$	Ss	T	sd	P	Fark
Deney	Dikkat	Sontest	28,2069	29	1,39845	11,169	28	,000	4,13793
		Öntest	24,0690	29	1,36096				
	Yoksunluk	Sontest	32,7586	29	2,41506	12,384	28	,000	5,44828
		Öntest	27,3103	29	1,53770				
	Tatmin	Sontest	32,7586	29	1,99383	14,561	28	,000	5,37931
		Öntest	27,3793	29	1,47391				
	Güven	Sontest	26,4828	29	1,08958	10,951	28	,000	2,82759
		Öntest	23,6552	29	1,00980				
	Dikkat	Sontest	23,8462	26	1,28662	,228	25	,821	,07692
		Öntest	23,7692	26	1,30561				
Kontrol	Yoksunluk	Sontest	27,1538	26	1,68979	,335	25	,741	,15385
		Öntest	27,0000	26	1,35647				
	Tatmin	Sontest	27,2692	26	1,68660	,337	25	,739	,15385
		Öntest	27,1154	26	1,36607				
	Güven	Sontest	23,6923	26	,92819	-,493	25	,627	-,15385
		Öntest	23,8462	26	,96715				

Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Dikkat, Yoksunluk, Tatmin ve Güven boyutlarında ön test-son test puanları arasındaki fark manidar bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında derse ilgi düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bunun aksine deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasındaki derse ilgi düzeylerinin manidar bir şekilde deneysel işlem öncesindeki ilgi düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılacak öğretim uygulamasının öğrencilerin derse olan ilgilerine etkisini belirlemek için deney ve kontrol gruplarının ders ilgi anketinden almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçları deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre derse olan ilgilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Tobias (1995), McWhaw ve Abromi (2001), Scott (2008), Aktürk (2010) yapmış oldukları çalışmalardan elde ettikleri bulgular, yapılan çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin dikkatini çeken, derse olan ilgilerini canlı tutmayı başarabilen bir özellik göstermektedir. Üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması geleneksel bir öğretim uygulaması değildir. Öğrenenin aktif olarak düşünmesine imkan tanıyan, kendi öğrenmesinden sorumlu olarak, kendi öğrenme durumunu düşünme süzgecinden geçirip bu doğrultuda hareket etmesine yardım eden bir öğretim uygulamasıdır. Geleneksel yöntemlerden uzak kalarak, öğrencilerin aktif olduğu stratejilerden yararlanarak, bireylerin düşünme süreçleri ile ilgili farkındalık yaratan üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması öğrenci ilgisini, dikkatini çekmeyi başarmıştır. Yapılan çalışmada bunu destekler niteliktedir. Dikkat çekici ve merak uyandırıcı öğretim uygulaması, öğrencilerin istek ve beklentilerini karşılayarak öğrencilerin ilgilerini canlı tutmayı sağlayabilir. Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının, merak uyandırıcı, öğrencilerin aktif olmasına imkan tanıyıcı, istek ve beklentilerine cevap verici niteliğe sahip olması bireylerin ilgilerinin canlı kalmasına yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması sizin için faydalı oldu mu? Neden?” şeklinde ifade edilmiştir. Dokuz öğrenci ile yapılan görüşme neticesinde, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan edinilen kanı, sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanarak yapılan öğretim uygulamasının faydalı olduğu şeklindedir. 9 öğrenciden 8’i soruya “Evet” cevabını verirken 1 öğrencinin vermiş olduğu ifadelerden kararsız olduğu anlaşılmaktadır. Sorunun devamı olan, neden faydalı olduğuna ilişkin verilen öğrenci ifadeleri ise kategorilendirilerek ortak başlıklar altında sunulmuştur. Öğrencilerin soruya vermiş oldukları yanıtlardan oluşan kategoriler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanılarak Yapılan Öğretim Uygulamasının Ne Gibi Faydaları Olduğuna Yönelik Bulgular

İfadeler	n	Öğrenciler
Eğlenceli	9	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₄ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Etkileyici	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈
Düşündürücü	9	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₄ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Öğretici	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₉
Anlamayı sağlayıcı	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈

Aşağıda öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları örnek ifadeleri görmekteyiz.

...“Evet bana faydalı oldu. Hocamız üstbilişin ne olduğu konusunda bize bilgi verdi daha önce hiç duymamıştım hocamız bize öğretti. Nasıl daha iyi öğrenebileceğimizi, anlayacağımızı anlattı...Üstbiliş sayesinde bende daha iyi nasıl öğrenebilirim öğrenmiş oldum... Daha iyi öğrenebiliyorum artık. Bu ders sayesinde eğlenceli öğreniyorum her şeyi.... Mesela ben not tutuyorum artık, tuttuğum notlara çalışıyorum çünkü daha iyi anlıyorum.Çünkü ben asla sesli bi yerde çalışmam, rahatsız olurum. Yazılılarda yanımda oturan arkadaşımın kalem sesinden bile rahatsız olurum. Sesli yerde ders çalışmamam gerektiğini biliyorum çünkü anlamıyorum. O kadar eğleniyoruz ki bu derste, eğlenince daha iyi öğreniyorum bu ders diğer dersler gibi değil keşke hep olsa yada diğer öğretmenlerde böyle yapsalar....” Ö₃

“ Ben fayda gördüm. Bu ders bana çok faydalı oldu. Üstbiliş bizim öğrenmemizde önemli bir konu...Gerçekten ben nasıl öğrenebileceğimi biliyorum artık...Bazen sesimi kaydediyorum konuyu okuyorum sonra onları dinliyorum böylece daha iyi öğreniyorum... Yazı yazmak zor oluyor benim için... Bir de not defteri yaptım kendime sosyal bilgiler dersinde tarihleri ve kelimelerin anlamlarını tutuyordum not defterine yazdım bunları bazen çıkarıp okuyorum unutmuyorum o yüzden...Bu ders çok eğlenceli çünkü farklı diğerlerinden...” Ö₅

“....Öğretmenimiz çok iyi biri bize yardım etti...Ben daha önce bilmiyordum ne olduğunu öğretmenimiz bize öğretti daha iyi öğrenmemize yardımcı bir şeymiş. Gerçekten de öyle...Sınıfta bir soru sorduğunda öğretmenimizle düşünüyoruz, eğleniyoruz...Daha iyi öğreniyoruz...Öğretmenimiz konuşurken heyecanlandığımı, unuttuğumu söyledi bana kitaplar önerdi okumam için, onları okuyorum okumamı geliştiriyorum hem de önemli

yerlerin altı çiziyorum, daha iyi öğreniyorum sorulara daha iyi cevap veriyorum.. Bende günlük tutuyorum diğer arkadaşlarım gibi neye daha çok çalışmalıyım yazıyorum sonra gidip ona çalışıyorum eksik olduğum şeylere bakıyorum...Dersimiz çok güzel geçiyor...”
Ö₇

Tablo 26’da görüldüğü üzere öğrenciler üstbiliş stratejilerinden yararlanarak yapılan öğretim uygulamasının kendileri için faydalı olduğu görüşündedirler. Yapılan uygulamayı düşündürücü yani, aktif düşünmelerine imkan tanıyan, öğretici bir uygulama olarak ifade ederek, eğlenirken öğreten, daha iyi anlamalarına imkan tanıyan, nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili ipuçları veren bir içerikte olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan uygulama geleneksel bir uygulama değildir. Öğrencinin eğlenirken öğrenmesine imkan tanıyan, ona kendi öğrenme durumlarını düzenlemede yardımcı olan, nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili ipuçları vererek, aktif düşünmelerine imkan tanıyıcı bir uygulamadır. Uygulama öğrenciler alışık oldukları ders işlenişinden farklı özelliktedir fakat öğrenciler farklı bir ders uygulaması ile karşılaşmış olsalar da bu uygulamaya çabuk ısınmış, benimsemişlerdir. Çünkü yapılan uygulama bireyleri merkeze alarak, onların istek ve ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan, kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili farkındalık yaratan eğlenceli ve aktif düşünmeyi sağlayıcı özellikte olan bir uygulamadır. Bu özellikteki bir uygulamaya alışmak daha rahat olmaktadır. Yapılan uygulama öğrencilerin ilgilerini canlı tutmayı başararak, öğrenme durumlarını görmelerine imkan tanıyıp, yanlışlıkları düzeltme, eksiklikleri giderme ve daha iyi öğrenebilme adına ipuçları vererek öğrencinin kendini öğrenme durumunu görmesine fırsat sunmuştur. Öğrenciler tabi olarak uygulamadan zevk almış ve bunları ifadelerinde belirtmişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Uygulamada hoşunuza giden dikkatinizi çeken şeyler var mıydı, nelerdi? Neden?” şeklindedir. Öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlar kategorilendirilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Verilen ifadeler incelendiğinde, görüşmeye katılan 9 öğrencinin her birinin uygulamadan memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Uygulamadan neden memnun olduklarını belirlemek için sorulan, açıklama gerektiren “Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ise, öğrencilerin uygulama esnasında dikkatlerini çeken birtakım şeyler olduğu ve yine öğrencilerin vermiş

oldukları yanıtlardan uygulamadan memnun oldukları, uygulamayı sevdiklerini, kendilerine faydalı olduğu görüşünde birleştiklerini görmekteyiz. 9 öğrenci ile yapılan görüşmeler neticesinde 9 öğrencinin, araştırmacının ders anlatımından, araştırmacının üslubundan memnun olduklarını verilen ifadelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca derste kullanılan yöntem ve tekniklerden, ders anlatımında yararlanılan öğretim materyallerinden memnun oldukları, tüm bunların dikkatlerini çekerek, sağlıklı bir öğretim ortamının oluşmasına yardımcı olarak daha iyi öğrenmelerine imkan tanıyıcı bir özellik gösterdiğini verilen öğrenci ifadelerinden görmekteyiz.

Tablo 27

Yapılan Uygulamada Öğrencilerin Dikkati Çeken Özelliklere İlişkin Bulgular

İfadeler	n	Öğrenciler
Öğretmenin Üslubu	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Kullanılan Yöntem ve Teknikler,	7	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₄ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈
Kullanılan materyaller	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₄ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈
İletişim	7	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₉

Tablo 27’de öğrencilerin uygulamadan memnun oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan uygulama geleneksel bir uygulama değildir. Öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayan, eğlenirken düşündüren, sorgulatan, farklı yöntem, teknik, materyallerin devreye sokularak öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkan tanıyan bir uygulama olması sebebiyle, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini canlı tutmayı başaraabilmiş bir uygulama olduğu söylenebilir. Nitekim bu fikri destekleyen öğrencilere ilişkin ifadeleri aşağıda sunulan örneklerden anlamak mümkündür. Öğrencilerin yapılan uygulamadan duydukları memnuniyetleri aşağıda verilmiş olan örnek ifadelerden görmekteyiz.

“...Dersimiz çok eğlenceli geçti. En sevdiğim ders artık sosyal bilgiler dersi... Öğretmenimiz çok güzel ders anlatıyor. Bizi seviyor... Bazı derslerde yanlış cevap verebilirim diye korkup parmak kaldırmıyordum ama bu derste öğretmenimiz ne olursa olsun yanlış da olsa fikrinizi söyleyin diyor hiç bize kızmıyor... Derslerde sorular soruyor düşündürücü, bulmacalar çözdürüyor, herkesin fikrini öğrenmek istiyor... Slaytla ders işliyoruz görünce daha iyi anlıyoruz... Öğretmenimiz ödevlerimizde, sorduğu soruları bildiğimizde hediyeler veriyor bize...” Ö₅

Yukarıda verilen öğrenci ifadesinden görüldüğü gibi öğrenciler diğer dersler ve diğer öğretmenler ile kıyaslama yapınca yapılan uygulamanın farklılığını daha iyi anlamışlardır. Diğer derslerde kendilerine yapılan muameleden şikayetçi olan öğrenciler bu uygulamadan

oldukça memnun kalmışlardır. Araştırmacının kullanmış olduğu üslup burada oldukça önemlidir. Üstbilişsel stratejiler öğrencinin aktif düşünmesine yardımcı olan stratejilerdir. Öğrencinin daha iyi öğrenmesine, anlamasına yardımcı olacak kişinin öğretmen olduğu gerçeği göz önünde bulundurulunca, etkili ve başarılı dil ve üslubun bir öğretmenin öğrenci başarısını arttırmada kullanabileceği güçlü bir silah olduğunu kabul etmek yanlış olmayacaktır.

“...Ben bu dersi çok seviyorum keşke öğretmenimiz hep gelse, çok güzel ders en sevdiğim ders Sosyal Bilgiler dersi... Öğretmenimiz bizi seviyor bize çok iyi davranıyor... Öğretmenimiz bize değişik bir şey yaptırdı renkli şapkalar verdi konu verdi biz konu anlattık grup olduk çok eğlendik çok güzel geçti... Fotoğraflar gösteriyor bize öğretmenimiz... Grup olduk gruplar konularını anlattılar bende bizim grupta anlattı çok güzel geçti, tiyatro yaptık bir de çok güzeldi çok eğlendik, rollerimiz vardı evde çalıştık sınıfta oynadık öyle güzeldi ki...” Ö₅

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler dersin amacına hizmet eden, istenilen hedefe varmada yardımcı önemli araçlardır. Dersi eğlenceli ve etkili kılan, kaliteli bir öğrenme gerçekleştirmeye yardım eden önemli bir faktör olarak kullanılan öğretim strateji yöntem ve tekniklerini görebiliriz. Günümüz kabul edildiği üzere bilgi çağıdır. Bu dönemde geleneksel yöntemlerle ders işlemek, öğrencilerin pasif bir şekilde anlatılanları dinlemesini ve öğrenmesini beklemek, içinde bulunduğumuz koşullar ve imkanlara terstir. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olan, düşündüren, sorgulatan, araştıran bireyler olmalarına fırsat tanıyan, aktif düşünmelerine yardım eden strateji yöntem ve tekniklere başvurularak, derslerin eğlenceli bir yapıya büründürülüp, öğrencilere sevdirmesi gerekmektedir. Yapılan bu uygulamada geleneksel yöntemlerden uzak, öğrencilerin aktif olduğu ve aktif düşünme süreçleri ile derse katılmaya çalışıldığı bir uygulamadır. Uygulamada farklı tekniklerden yararlanılarak öğrenci dikkati canlı tutulmaya çalışılmış, sağlıklı bir öğrenme yaşantısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılan uygulamadan öğrencilerin duymuş oldukları memnuniyetleri aşağıda verilen öğrenci ifadelerinden görebiliriz.

“...Öğretmenimiz çok güzel ders anlatıyor... Bize kızmıyor bizi seviyor... Bilgisayarını okula getiriyor bilgisayarla da ders anlatıyor böyle çok güzel oluyor, bize çok güzel fotoğraflar gösterdi, çok güzel oluyor böyle... Beyin fırtınası dedi bize yapacağız, ilk kez duydum nasıl bir şey olduğunu bilmiyordum sorular sordu herkes cevaplandırdı herkes

düşündüklerini anlattı hiç kimse çekinmesin dedi anlatsın dedi bize, öğretmenimiz çok iyi bir insan, bize soru kağıtları verdi sonra bize sorular sordu... Ben rol yaptım annemle çalıştık evde çok güzeldi konu verdi bize öğretmenimiz onu sınıfta yaptık çok eğlendik hem de anladık...” Ö₇

“...Her şey çok güzel bu derste... Öğretmenimiz fotoğraflar getiriyor tek tek de baktık bu fotoğraflara, bilgisayar getirip film izletti bize... Bulmacalar vardı derste onlarla yarış yaptık bulmacaları çözmeye çalıştık öğretmenimiz cevaplayanlara hediyeler veriyor...” Ö₂

Dünyada gelişen ve değişen şartlara ayak uydurmak için üst düzey yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim ortamlarına ihtiyaç artmaktadır. Her alanda meydana gelen değişiklik ve gelişmeler eğitimde de değişim ve gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Öğrenenleri ön planda tutan, öğrenenin aktif olduğu yaklaşımlar ağırlık kazanmaya başlamış, öğrenenlerin öğrenme durumlarından sorumlu olarak sürecin önem kazandığı oluşumlara ihtiyaç artmıştır. Bu durum öğrencinin aktif düşünme becerileri kazanması için öğretim teknolojileri ve materyallerden yararlanmaya duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiştir. Öğrencilere istenilen bilgi, beceri, tutum, değer kazandırmak için kabul edileceği üzere ders materyalli öğrenme üzerinde oldukça etkili ve önemli araçlardır. Öğretim ortamında çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında özellikle görsel ve işitsel araçların, öğrenmenin kalıcı izli olmasındaki yeri önemlidir. Öğretim materyalleri dersi ilginç, sevkli bir yapı kazandırarak öğrenci ilgi ve motivasyonunu yüksek tutmayı sağlayan önemli araçlardır. Nitekim yapılan çalışmada da kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri öğrenci dikkatini çekmeyi başarmıştır. Öğrencinin vermiş olduğu cevapta bunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin ilgileri canlı tutularak, dersin amacına ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “Diğer dersler ile karşılaştırdığınızda fark görüyor musunuz? Görüyorsanız ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan, görüşmeye katılan tüm öğrencilerin diğer dersler ile karşılaştırılınca çeşitli farklar gördükleri verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Ne gibi farklılıklar gördüklerini ise; araştırmacının üslubu, öğrencilerle diyalogu, iletişim, öğrencilere yaklaşımı şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca diğer derslerle kıyaslanınca derste kullanılan yöntem ve teknikler, derste kullanılan öğretim materyalleri

açısından farklılıkların olduğunu ve dersin böylece diğer derslerden daha zevkli ve akılda kalıcı bir şekilde işlendiğini ifade ettiklerini görmekteyiz.

Tablo 28

Diğer Dersler İle Karşılaştırılınca Yapılan Uygulamada Dikkat Çeken Farklılıklara İlişkin Bulgular

İfadeler	n	Öğrenciler
Öğretmenin Üslubu	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Kullanılan Yöntem ve Teknikler,	7	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Kullanılan materyaller	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₄ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈
İletişim	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈

Tablo 28’de öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtların kategorilendirilmiş halini görmekteyiz. Aşağıda ise öğrencilerin sorulan soruya verdikleri örnek ifadelerden bazıları yer almaktadır.

“....Bu dersi çok seviyorum, öğretmenizi çok seviyorum çünkü çok iyi biri çok güzel ders anlatıyor diğer öğretmenler gibi değil...mesela matematik öğretmeni bize çok kızıyor hiç güzel anlatmıyor İngilizce öğretmeni de öyle.. hep tahtaya yazıp gidiyorlar biz bu derslerde de eğlenceli güzel olsun istiyoruz... Öğretmenimiz hiç bize kızmıyor... Diğer derslerde, önceki sosyal bilgiler öğretmenimizde hiç bize böyle şeyler yaptırmadı sıkıcılar onlar, öğretmenimiz bilgisayar getirip bize ders anlattı keşke diğer dersler de olsa ama onlar hiç yapmıyorlar ...” Ö₇

“...Diğer derslerde öğretmenler böyle ders anlatmıyorlar hiç, keşke onlarda böyle anlatsalar o zaman daha iyi öğreniriz... Bilgisayardan anlatsalar bize, fotoğraflar göstetseler, tiyatro yaptırırsalar ne bileyim daha iyi olur...Biz sosyal bilgiler dersinde değişik şeyler yaptık diğer derste de olabilir böyle ama diğer öğretmenler hiç yapmıyorlar... Bize bağırdıkları da oluyor ama bazen haklılar çünkü sınıfta ses çıkmasın istiyorlar ama bilmediğimiz zaman bize kızmasınlar...” Ö₈

“...Öğretmenimizi çok sevdim siz gelseniz dedim zaten, çünkü o iyi biri ve güzel ders anlatıyor diğer öğretmenler hiç yapmıyor matematik öğretmenimiz mesela bize çok kızıyor...Diğer öğretmenler hiç böyle ders anlatmıyor ben teşekkür ederim öğretmenime iyi ki geldi...Diğer öğretmenimiz mesela Türkçe dersinde hep öğretmen oturuyor hadi konuyu okuyun diyor hiç yerinden bile kalkmıyor, İngilizce öğretmeni de yazıyor tahtaya hep ama biz sıkılıyoruz konuşunca da kızıyor bize. Öğretmenimiz şapkalar dağıtıyor bize, sorular

soruyor hep bize, fotoğraflar gösteriyor, mesela bulmaca çzdürdü bize. Ders çok eğlenceli geçiyor ders o yüzden...” Ö₃

Yapılandırmacılık, bilgiyi bireyin eylemleri ve deneyimleri ile ilişkilendirerek, bilginin bireyden bağımsız olmadığını, uygulanabilirlik, yaşanabilirlik temelinde öğrenmelerin oluşmasını ön görmektedir. Öğrenme bireysel nitelikte olup öznel, içseldir ve birey kendi öğrenmesinden sorumludur. Üstbilişsel stratejilerde de bilginin bireyden ayrı düşünölmeyeceğini, bilginin, öğrenmenin bizzat bireyin kontrolünde içselleştirildiğı ve kendi öğrenmesinden sorumlu olarak, nasıl daha iyi öğrenebileceğı, öğrenmesine olumlu anlamada etki eden stratejilerden yararlanıp sağlıklı öğrenmeler, yaşantılar geçirilmesini hedeflemektedir. Bu noktada yapılandırmacılık ve üstbilişsel stratejiler arasında benzerlikler söz konusudur. Her ne kadar çağımız bilgi çağı olarak kabul edilip, öğrenci merkezli uygulamaların önemine vurgu yapılsa da geleneksel anlayışın varlığı eğitim kurumlarında karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğı ifadeler de bu durumu destekler niteliktedir. Bugün okullarımızın birçoğunda öğretmenler gelişen ve değışen bilgi çağı karşısında, kendi geleneksel anlayışlarının dar kalıplarından dışarı çıkmayı ne yazık ki göze almamaktadır. Farklı uygulamalardan yararlanmadan tek düze bir eğitim anlayışı ile öğretim faaliyetlerinin yapılması, öğrenciye yeni şeyler katma adına bir arayış içine girilmemesi eğitimde istenilen kalitenin sağlanmasını sekteye uğratmaktadır. Yapılan bu uygulamada öğrencilerin diğler derslerle ile yaptıkları karşılaştırma, yorumların doğruluğunu destekleyen ifadeleri bizlere göstermektedir. Daha önce de ifade edildiğı gibi bilgi çağında yaşamaktayız, değışen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için kaliteli bir eğitim sisteminin varlığı şarttır. Öğrencinin, öğrenme durumlarını düzenlemede aktif olarak, geleneksel anlayıştan uzak, pasif şekilde bilgiyi ezberletmek yerine, süreç temelli sağlıklı, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Yukarıda öğrenci ifadelerinden anlaşılacağı üzere her ne kadar programlar bunları destekleyecek yapıda hazırlanmaya çalışılıyor olsa da, öğrenme durumlarından birinci derece sorumlu olan öğretmenler bunları göz ardı etmekte ve geleneksel anlayışın dar kalıplarından çıkamamaktadırlar. Öğrencilerin yapılan uygulamayı ilgi çekici olarak görmelerinde alışık olmadıkları, geleneksel, dar kalıplı ders işlenişinden uzak, eğlendirici, düşündürücü, aktif öğrenmelerine imkan tanıyarak cesaretlendirici, kendi öğrenme durumlarını düzenlemeye imkan tanıyıcı bir nitelikte olması yatabilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslerde uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?” şeklindedir. Öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan 1 öğrencinin “Hayır” şeklinde olumsuz cevap verdiği, 6 öğrencinin “Evet” kullanabilirim şeklinde olumlu cevap verdiği, 2 öğrencinin “Bilmiyorum” şeklinde yani kararsız kalarak cevap verdiği görülmektedir. Bu derste öğrendiklerini, diğer derslerde nasıl kullanabileceklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen cevaplar incelenmiştir. İncelenen ifadelerde, öğrencilerin günlük tutmayı öğrendiklerini, günlüklerin kendi öğrenmelerini destekleyerek nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili yardım sağlayıcı bir özellikte olduğunu ve bu sebeple günlüklerden yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte not tutma, günü gününe ders çalışma, dinleme etkinlikleri, yazma etkinlikleri, okuma etkinlikleri yaparak diğer derslerde de başarılı olma adına kendi öğrenmelerini düzenleyebilecek stratejilerden yararlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların kategorilendirilmiş şekli Tablo 29’ da görülmektedir.

Tablo 29

Derste Edilen Bilgilerin Diğer Derslerde Nasıl Uygulanabileceğine İlişkin Bulgular

İfadeler	n	Öğrenciler
Günlük tutma	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Okuma Yapma	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈
Yazma	8	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₆ Ö ₇ Ö ₈ Ö ₉
Test Çözme	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈
Not tutma	6	Ö ₁ Ö ₂ Ö ₃ Ö ₅ Ö ₇ Ö ₈

“...Evet...Öğretmenimiz diğer derslerde de daha iyi öğrenmemiz için çeşitli şeyler yapabileceğimizi söyledi. Mesela matematik dersinde çok örnek çözünce daha iyi anlıyorum o yüzden test kitapları aldım çok örnek çözeceğim...İngilizce dersinde kelime ezberlemek için not defteri yaptım yazıp onları okuyorum sonra yani yapabilirim evet...çok kıstap okumak iyi öğrenmemize yardım ediyor. Okuma yaparak daha iyi anlayabilirim...Yaptıklarımı günlüklerimde tutuyorum, böyle yapmak daha iyi öğrenmemi sağlar... ” Ö₁

“Ben düşünüyorum çünkü çok şey öğrendim...Bu derste öğrendiğimiz şeyler güzel şeyler önceden sosyal bilgiler dersini çok sevmezdim unuttuyordum, çünkü ben matematik dersini daha çok seviyorum problem çözmek daha eğlenceli bence, sosyal bilgiler dersinde hep

okuyorduk sonra ezberleyemiyordum...ama artık daha çok seviyorum sosyal bilgiler dersini çünkü eğlenceli öğrendik, nasıl çalışmam lazım mı öğrendim...Günlük tutuyorum yapmam gerekenleri yazıyorum hem de çok okuyorum, günlük çalışınca unutmuyorum artık bilmediğim yerleri küçük not defterime yazıyorum...Öğrendiğimiz şeyler güzel, diğer dersler de de böyle şeyler yaparım daha iyi öğrenirim...” Ö₇

“.... Nasıl yaparım tam bilmiyorum aslında öğretmenimiz anlattı bize ama hepsine yapamam belki de çünkü çok uzun oluyor... Günlük tutma ama eğlenceli öğrendiğim şeyleri yazdım arkadaşlarım da yazmışlar, başka olarak kitap okuyabilirim, notlar çıkarırım...” Ö₄

“...Hayır...Diğer öğretmenlerimiz hiç güzel anlatmıyor hiç bize böyle şeyler yapın demediler...Nasıl ne yaparım bilmiyorum belki yaparsak kızarlar... Matematik dersinde yazamam ki...” Ö₉

“... Tabi yaparım neden yapamam ki çok iyi öğrendim... Başka kaynaklardan konuları okuyorum, notlar tutuyorum diğer derste de yaparım iyi öğrenirim...Diğer dersleri de çok seviyorum zaten benim derslerim çok iyi onlarda da notlar tutarım, kelimeleri yazarım sonra matematik dersi için yardımcı kaynaklar aldım çok test çözüyorum daha başarılı olayım diye... Annem bana hep ders çalıştırır sorular sorar öğretmenim gibi ben de cevaplarım böyle olunca çok güzel oluyor diğer dersler de yaparım böyle...” Ö₅

Yapılan uygulama hiç kuşkusuz öğrencilerin dikkat, ilgi ve motivasyon ve özgüvenlerinin artmasını sağlayan bir uygulama olmuştur. Öğrenciler bu uygulama sayesinde kendi öğrenmelerini nasıl düzenleyebilecekleri ile ilgili farkındalık sahibi olmuşlardır. Kabul edileceği gibi ilgi ve motivasyon, başarı üzerinde önemli iki faktördür. Yapılan uygulama ile öğrencilerin kendi öğrenme şekillerini tanımalarına, öğrenmelerine olumlu anlamda etki edecek stratejilerin neler olduğu ve nasıl faydalanacakları ile ilgili farkındalık yaratılarak, ilgi ve motivasyonlarında bir artış sağlanma noktasında çaba sarf edilmiştir. Öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan, sarf edilen bu çabanın amacına ulaştığını destekleyen cevapları görmekteyiz.

Üstbiliş bireyin kendi bilgisini bilmesidir, kendi eksikliklerinin farkında olarak nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili kendi öğrenme durumlarını düzenleyemeye yardımcı önemli bir konu alanıdır. Birey öğrenme durumlarını düzenlerken öğrenmesine olumlu anlamda etki edecek çeşitli stratejilere başvurur. Hangi stratejilerin öğrenmesine etki edeceğini, hangi stratejilerden ne şekilde yararlanacağını bilen bireylerin, sağlıklı bir öğrenme

gerçekleştirebileceğini söyleyebiliriz. Yapılan uygulama, bireylere kendi öğrenme durumlarının nasıl olduğunu, hangi stratejilerin öğrenme durumlarına katkı sağlayacağını ve hangi stratejilerden nasıl yararlanacağını bilincini kazandırarak, bireyin sağlıklı ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar, yapılan uygulamanın istenilen ve beklenen amacını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Uygulama ile öğrencilere, kendi öğrenmelerine etki eden stratejilerin neler olduğunun bilgisi ve bu stratejilerden nerede ve ne şekilde yararlanacaklarının bilinci aşılanmıştır. Bu kanıyı destekleyen ifadeler öğrenci yorumlarında görülmektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması öğrenci günlükleri ışığında nasıl değerlendirilmiştir?” şeklindedir. Çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde, üstbilişin ne olduğunu, ne anlam ifade ettiğini, üstbiliş basamaklarının neler olduğunu ve üstbiliş geliştirme adına ne gibi stratejilerden yararlanıldığından bahsetmiştik. Üstbilişsel stratejiler yaşamının her döneminde öğrenme yetisine sahip insanoğlunun, öğrenme durumlarını düzenlemesine yardım edecek, daha iyi, daha kolay nasıl öğrenebileceği ile ilgili katkı sağlayacak bir özellik göstermektedir. Bireylerin öğrenme sezgileri, nasıl daha iyi öğrenebileceklerine ilişkin yetileri, zamanla gelişen bir sürece tabidir. İnsanoğlu yaşantıları neticesinde öğrenme yollarını ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerine ilişkin fikirler geliştirebilirler. Bireyin öğrenme sorumluluğu olarak başarılı ve etkili bir öğrenme sağlanmasında ise stratejilerin payı yadsınamaz. Üstbilişsel stratejiler de öğrenme ortamında istenilen ve beklenen amaca hizmet eden, kaliteli ve başarılı bir öğrenme sağlanmasına katkı sağlayacak stratejilerdendir. Üstbiliş stratejilerden biri olan günlük tutma, bireylerin düşünme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olan önemli stratejiler olarak kabul edilmektedir. Günlükler bireylerin öğrenme durumlarını gözden geçirmelerini, öğrenme yaşantılarını düşünme süzgecinden geçirip kendi durumları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını yardım sağlayıcı niteliktedir. Bireyler tuttukları günlüklerde ne gibi öğrenme faaliyetlerinde bulunduklarını, öğrenme durumlarını düzenlerken hangi stratejilerden yararlandıklarını, öğrenme durumları ile ilgili gelecek için nasıl bir yol izleyeceklerini, öğrenme durumlarını düzenlerken plan ve program dahilinde hareket etmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme üzerinde önemli olarak görülen ve

çalışmada kullanılan günlükler öğrencilerin çalışma sürecinde, üstbilişi anlayıp anlamadıklarını ve üstbilişlerini geliştirme adına ne gibi işlemler yürüttüklerini belirlemek ve bunun yanı sıra nicel veri toplama araçlarına destek sağlama adına kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan günlükler, bireylerin üstbiliş stratejilerini kullanırken nasıl bir yol izlediklerini belirleme adına, üstbiliş stratejileri basamakları olan planlama, izleme, değerlendirme, kendini kontrol etme, boyutlarına göre kodlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın önemli bir veri toplama aracı olan günlükler, araştırmanın deney grubunu oluşturan bütün öğrencilere tutturulmaya çalışılmıştır. Uygulama sonunda 21 adet günlük toplanmış, toplanmış olan günlükler incelendiğinde 7 öğrencinin konu ile ilgili olmayan düşünceler, görüşler belirttiği görüldüğü değerlendirme dışında bırakılmıştır. Yapılan analizlerde 14 öğrencinin günlüğü esas alınmıştır. Aşağıda verilen tabloda 14 öğrencinin 15 hafta boyunca günlüklerde ifade ettikleri düşünceleri, üstbilişin esas bileşenleri olan “planlama, izleme, değerlendirme, kendini kontrol etme” boyutları altında haftalık olarak değerlendirilmiş, öğrencilerin hangi boyutlara ilişkin ifadelerde bulunduğu kodlanarak Tablo 30’da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 30

Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma süreci	Öğrenci	Planlama	İzleme	Değerlendirme	Kendini Kontrol
1.hafta	14	+	+	+	+
2.hafta	11	+	+	+	+
3.hafta	14	+	+	+	+
4.hafta	12	+	+	+	+
5.hafta	12	+	+	+	+
6.hafta	13	+	+	+	+
7.hafta	13	+	+	+	+
8.hafta	11	+	+	+	+
9.hafta	14	+	+	+	+

Öğrencilerin dönem süresince yazmış oldukları günlüklerdeki örnek ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...Öğretmenimiz başarılı olmamız için günlük tutun demişti... Ben ne yapmam gerektiğini planladım... Bugün saat 18: 00 da ders çalışmaya başlamak istiyordum ve eve geldim ders çalışmaya başladım bir sürü dersim vardı önce kolay olanları bitirmeyi istiyordum...

Ödevlerimi nasıl yapmalıyım diye düşündüm önce, sosyal bilgiler dersin de ödevlerimiz var ben ezberleyemiyorum unutuyorum ödevlerimi yaparken notlar tuttum bazen boş zamanlarımda notları okuyacağım... Önceden ders çalışırken hep televizyon izledim bazen sesten rahatsız olurdum şimdi diğer odada çalışıyorum ödevler bittikten sonra çalışıyorum öğretmenimiz bize söylemişti zaten daha iyi anlarsınız demişti... Ödevleri yaparken soruları bilmiyordum, bu yüzden okudum sonra soruları yine okudum cevabı yazdım... Diğer arkadaşlarımda günlük tutuyor ya acaba ne yazıyorlar diye düşündüm, ben onlardan çalışkan olmalıyım o yüzden daha iyi çalışmalıyım... Sevgili günlük bugün çok çalıştım ve çok öğrendim, doğru yaptım annem kontrol etti doğru yapmışsam hepsini öğretmenimiz hediye verecek...”

“...Canım günlüğüm benim adım..., seni çok seviyorum...Bugün günlerden cumartesi biz dışarı çıkacağız alışverişe ama önce ödevlerimi yapmam gerektiğini düşündüm öğretmenimiz ödevlerinizi yaptıktan sonra diğer şeyleri yapın dedi... Ne yapmam gerektiğini düşündüm... Konuyu okudum, önemli yerlerin altını çizdim, sonra soruları okudum ve cevaplandırırdım... Bazı sorular zordu, abimin kitaplarını okudum sonra cevaplandırırdım... İngilizce dersini çok seviyorum kağıtları kestim poşete koydum çıkarıp abim sordu bana bende kelimenin ne olduğunu söyledim öyle komik ki... Konu ile ilgili olarak yaprak testleri çözdüm bir de böylece daha iyi anlıyorum... Öğretmenimiz bize çalışma yaprağı verdi ödevi yapmadan önce ödevi yaparken ve ödevde bittikten sonra cevaplandırırdım... Bir yeri anlamadım çok okudum orayı... Böyle çalışmaya devam edeceğim iyi öğreniyorum böyle...”

Üsbiliş, bireyin kendi öğrenmesinden birebir sorumlu olduğu, daha iyi nasıl öğrenebileceği ile ilgili bireye yol gösteren, bireyin farkındalık ve bilinç düzeyini artırmayı hedefleyen önemli bir konu alanıdır. Bireyin öğrenmesinde önemli olan bu konu alanı kendi içinde çeşitli bölümlere, alt birimlere ayrılmaktadır. Üstbiliş öğrenme durumlarını düzenlerken, değerlendirirken alt birimleri olan ve bileşenleri olarak kabul edilen; planlama, izleme, değerlendirme, kendini kontrol etme boyutlarını esas alır. Üstbiliş bileşenleri; bireyin kendi öğrenme durumlarını düzelleme davranışları şeklinde, yapılmış, yapılacak, yapılması gereken davranışlar olarak kategorize edilebilir. Yapılan çalışmada da öğrencilerin çalışma kapsamında tuttukları ve çalışmanın verimliliğine yardımcı olacağı düşünülen günlüklerindeki ifadelerinde, üstbilişin bütün boyutlarında süreç geçirdikleri

anlaşılmaktadır. Öğrenciler kendi düşünme süreçlerini, planlama, izleme, değerlendirme, kendini kontrol kapsamında izlemiş ve ifade etmişlerdir.

Örneğin; yukarıda öğrencinin bir gününe ait tutmuş olduğu günlükte yer alan ifadelerde, “...yapmam gerekenleri planladım...” Planlama boyutunda kabul edilmektedir. Çünkü öğrenci kendi öğrenmesini düzenleme adına bir plan doğrultusunda hareket etmektedir.

“...Ders çalışırken televizyon izledim... rahatsız olduğumu fark edip başka bir odaya geçiyorum...” İzleme boyutunda üstbilişsel düşünme içinde olduğunu göstermektedir, Öğrencinin nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili olarak çıkarımlarda bulunabilmesi ve kendi öğrenmesini geliştirme adına faaliyetlerde bulunması izleme boyutunda bir düşünme süreci gerçekleştirdiğini bizlere göstermektedir.

“Konu ile ilgili olarak testler çözüyorum ve daha iyi anladığımı biliyorum böylece, anlamadığım yerleri çok okuyorum... Ben arkadaşlarımdan daha çalışkan olmalıyım bunun için daha çok çalışmalıyım...” ifadelerini kullanan öğrencinin değerlendirme ve kendini kontrol etme boyutlarında üstbilişsel bir düşünme sürecinde olduğu görülmektedir. Kendi öğrenmesi ile arkadaşlarının öğrenmesini muhakeme edebilmesi, kendi öğrenmesini değerlendirmesi, nasıl daha iyi öğrendiğinin farkında olması, başarısını artırma yolunda nasıl adımlar attığını ve bunu geliştirme adına ne gibi faaliyetlerde bulunacağını farkında olması değerlendirme ve kendini kontrol etme boyutları ile ilgili olarak düşünme sürecinde olduğunu göstermektedir.

Aşağıda yer alan öğrenci ifadelerinde de yukarı da yapmış olduğumuz değerlendirme ile örtüşen üstbiliş bileşenleri olan “planlama, izleme, değerlendirme, kendini kontrol” boyutları altında söylemlerde bulundukları görülmektedir. 9 hafta süresince tutulmuş olan günlüklerde her bir öğrencinin, her hafta bütün basamakların her birini içeren söylemlerde bulundukları yapılan analizler neticesinde anlaşılmaktadır.

“...Merhaba günlük... Bu hafta öğretmenimiz bize neler yapacağımızla ilgili şeyler anlattı daha başarılı olmamız için işimize yarayacak şeyler söyledi... Bu hafta ilk kez öğretmenimizle tanıştık ve ben çok mutluyum... Bugün sosyal bilgiler dersi içi ne yapmam gerektiğini düşündüm, önce okulda işlediğimiz yerleri tekrar ettim, bunun bana faydası çoktu çünkü unuttuğum yerler vardı tekrar edince hatırladım... İlk önce yanıma not kağıtları aldım, ardından kaynak kitabımızda bulunan metinleri açarak okudum. Bu metinlerde önemli bulduğum yerleri not kağıtlarına not ettim, sonra bu kağıtları okudum ezberledim... Test çözmeye karar verdim sonra... Test çözerken dikkat ettiğim şey

ezberlemeyince daha çok karıştırıyorum bu nedenle gelecek haftanın tekrarını yaparken ezberlemeden yapmayacağım... Aklında kalacak şekilde okuma yapmanın bana yararlı olduğunu düşünüyorum, çalışma kağıtlarında da bunları belirteceğim... Günümü planlayarak çalışmak bana iyi geliyor, diğer arkadaşlarımdan başarılı olmak için daha gayret göstermeliyim bu nedenle eksik gördüğüm yerlere daha çok çalışacağım..."Ö1

"... Bugün okula gidemedim... Çalışmak için çok zamanım oldu. Önce ne yapmam gerektiğini düşündüm yapılacakları planladım. Daha sonra sessiz olduğu için kardeşimle odamıza geçtim ve çalışmaya başladım.. Ne yapmam gerektiğini düşündüm... Öncelikle öğretmenimizin dağıttığı çalışma yaprağının ödevlere başlamadan önce cevaplanması gereken kısmını doldurdum, daha sonra konuları tekrar ettim unutmamam için tekrar etmezsem unutabilirim bu bana çok faydalı oluyor..."Ö11

"... Merhaba canım günlüğüm... Esmâ hoca bize bu günlükleri neden tutmamız gerektiğini söylemişti... Konuları belirledim, hangi derse daha önce çalışmam gerektiğini düşündüm kolay olanları önce yapmaya karar verdim diğerlerini yaparken zorlanırsam ço9k araştırma yaparsam vaktim çok olsun dedim... Sonra ödevlerimi yapmaya başladım... Sosyal bilgiler dersine başlamada çalışma kağıdındaki ödev yapmadan önce doldurulması gereken yeri doldurdum, sonra boş bir defter alıp konu ile ilgili özet tuttum, esma hoca nasıl daha iyi anlamamızla ilgili şeyler söyledi not tutunca bende anlıyorum... Tekrar ettim önceki konuları aklında kalsın diye sora test çözmek istedim konuları tekrar ettikten so9nra test çözdüm çünkü yanıışım çok çıkabilirdi önce unuttuğum yerler vardı... Derslerim iyi ama çok iyi olsun istiyorum doktor olmak istiyorum bu yüzden daha çok çalışmalıyım... Diğer birkaç arkadaşımı dersi beden iyi bende onlar kadar çalışıyorumdur ama benden yüksek not alıyorlar bu yüzden annem beni dershaneye gönderecek..." Ö7

"... Bugün koş a koş eve geldim, okulda demokrasi ile ilgili şeyler öğrendik, tiyatro yaptık, aklıma takılan şeyler oldu mesela çok eski cumhurbaşkanlarımız var ben bilmiyorum o yüzden internetten araştırdım... Eskide yaşasaydım nasıl olurdu diye düşündüm sonra padişah dönemi ile ilgili videolar izledim... İzleyince daha iyi anladım... Daha sonra planlama yaptım yapacaklarımı... Ödevlerimi yapmaya başladım, sonra pekiştirmek için test çözdüm böyle yapınca daha iyi anlıyorum... Ödevleri çözerken bazen sıkılıyorum o yüzden biraz çalışıp ara verdim anlamıyorum yoksa... Televizyon izledim sonra yine ders çalışmaya başladım... Notlarımı aldım daha sonra aldığım bu otlar işime yarayacak kitabın hepsine değil yazılı olunca notlarıma çalışırım... Okuma konusunda

esiğim var okuma yapmayı sevmiyorum bunu yenmem gerekir bu yüzden her gün kitap okumaya karar verdim okumam gelişir uyumadan önce bunu yapacağım...”Ö4

“... Günlüğüm bugün sana esma hocanın anlattıkları ile ilgili konuşacağım... Ders çalışmayı çok seviyorum... Bazen canım sıkılabiliyor o yüzden bırakıyorum çünkü anlamıyorum boş yere çalışmış olurum alamıyorum ama biraz geziyorum televizyon izliyorum sonra tekrar ders çalışmaya başlıyorum be böyleyim ara zamanlarda ara vererek çalışmak bana daha iyi geliyor annem uzun yoğunlaşamadığımı söylüyor hep bana... Bugün okulda eve geldim önce bir yemek yedim yemek yemeden de çalışamıyorum önce rahat olmam lazım, daha sonra yapacaklarımı düşündüm ve planlama yaptım önce hangi ödevimi yapmalıydım diye... Kolay olanları önce yapmaya karar verdim çünkü diğer ödevlerde zorlanırsam yardım araştırmak için zamanım olsun... Sosyal bilgiler konularını tekrar ettim, sonra ev ödevlerine başladım esma hocanın vermiş olduğu çalışma kağıdını doldurdum, esma hoca daha iyi öğrenmemizle ilgili bir şeyler anlattı bende not tutuyorum artık konuyu okuyorum sonra not tutuyorum ardından da soruları çözüyorum otlara önemli yerleri yazdığım için tüm konuyu okumuyorum... Aldığım test kitaplarından testlerimi çözüyorum süre tutuyorum bir de, anlayıp anlamadığımı görüyorum...” Ö8.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Araştırmanın son bölümünde araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlar ve elde edilen sonuçlar ışığında bundan sonraki çalışmalara ışık tutabilecek öneriler üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında, yapılacak üstbiliş stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin başarı durumlarına etkisini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. İfade edilen amaç doğrultusunda yapılan çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış, nitel ve nicel sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan araştırmada nicel veri toplama aracı olarak; “Öğrenci Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Üstbiliş Farkındalık Ölçeği”, “Başarı Testi, Ders İlgi Anketi”, “Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise “Öğrenci Görüşme Formu”ndan ve “Günlükler”den yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılmaya uygun bulunan ölçekler 2013-2014 eğitim öğretim güz yarı yılında Sivas İli’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Mevlana Ortaokulu 6. sınıf A-C şubelerinde öğrenim gören, çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra elde edilen nicel veriler SPSS 16. 0 paket programı aracılığıyla analiz edilirken, günlükler ve görüşme formu yardımıyla toplanan nitel veriler ise betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin bilgi izleme farkındalıklarına etkisini nedir?” şeklindedir. Soruya cevap bulabilmek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına

göre, deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki fark ($Fark=7,31$ $p<.05$) anlamlı bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki fark ($Fark=0,54$ $p>.05$) manidar bulunmamıştır. Yapılan analiz sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında üst bilişsel farkındalık düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bunun aksine deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasındaki üst bilişsel farkındalık düzeyleri manidar bir şekilde deneysel işlem öncesindeki farkındalık düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin üstbiliş stratejileri kullanma yeterliliklerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt bulabilmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür. Betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin (A.O.= 12,3793 S.S.= 2,22669) manidar şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinden (A.O.= 10,4231 S.S.= 2,11987) yüksektir.

Çalışmanın üçüncü alt problem olan “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusuna yanıt bulabilmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin (A.O.= 12,3793 S.S.= 2,22669) manidar şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinden (A.O.= 10,4231 S.S.= 2,11987) yüksek olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının öğrencilerin derse ilgilerine etkisi nedir” sorusuna yanıt bulabilmek için öncelikle, deney-kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi derse ilgi düzeyleri arasındaki farkın manidarlığı incelenmiştir. Bu aşamada Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin derse ilgi düzeylerinin hem deney hem de kontrol grubunda normallikten manidar şekilde sapma gösterdiği görülmüştür. Yapılan ölçümlere ilişkin olarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde -2 ve +2 aralığından sapmalar olmasından dolayı normallik varsayımı ihlal edildiğinden bağımsız örneklem t-testi yerine Mann-Whitney U testi yapılmıştır

(Büyüköztürk, 2007, s. 155). Daha sonra ise bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Dikkat, Yoksunluk, Tatmin ve Güven boyutlarında öntest-ontest puanları arasındaki fark manidar bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki fark ise manidar bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında derse ilgi düzeyi bakımından birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Bunun aksine deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrasındaki derse ilgi düzeylerinin manidar bir şekilde deneysel işlem öncesindeki ilgi düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer alt problemleri ise çalışmanın nitel verilerini oluşturmakta olup, bu bölümünde görüşme formu yaklaşımıyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi “Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması sizin için faydalı oldu mu? Neden?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar, sosyal bilgiler dersinde üstbiliş stratejilerinden yararlanarak yapılan öğretim uygulamasının faydalı olduğu şeklindedir. Öğrenciler, uygulamayı düşündürücü, öğretici, eğlenceli, etkileyici bir uygulama olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Uygulamada hoşunuza giden dikkatinizi çeken şeyler var mıydı, nelerdi? Neden?” şeklindedir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuç, görüşmeye katılan öğrencilerin birinin uygulamadan memnun oldukları şeklindedir. Elde edilen bulgulardan araştırmaya katılan öğrencilerin, üstbiliş stratejileri ile yapılan öğretim uygulamasından hoşnut kaldıkları ve yapılan uygulamayı faydalı gördükleri sonucuna varılmıştır. Uygulamadan memnun kalma sebeplerini ise, öğretmenin üslubu, derste kullanılan materyaller, derste kullanılan yöntem ve teknikler, iletişim boyutlarında olan ve dikkatlerini çeken farklılıklara bağlamışlardır.

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan, yapılan uygulamanın diğer derslerle karşılaştırıldığında çeşitli farklılıklara sahip olduğunu görülmektedir. Araştırmacının üslubunun, öğrencilere yaklaşımının, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin, derste kullanılan materyallerin diğer derslerde karşılaştıkları bir durum olmadığı öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Diğer dersler ile karşılaştırdığınızda fark görüyor musunuz? Görüyorsanız ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?” şeklinde ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan tüm öğrencilerin diğer dersler ile karşılaştırılınca çeşitli farklar

gördükleri yapılan anizler neticesinde anlaşılmaktadır. Öğrenciler görmüş oldukları bu farklılıkları ise; araştırmacının üslubuna, kullanılan yöntem ve tekniklere, kullanılan materyallere, iletişime bağlamışlardır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslerde uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?” şeklindedir. Öğrencilerin sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan uygulayabilecekleri sonucuna varılmıştır. Kendi öğrenme durumlarını nasıl düzenleyecekleri ve diğer derslerde de bunu nasıl sergileyeceklerini ise, günlük tutma, okuma yapma, yazama, not tutma, test çözme, günlük tutma gibi çeşitli etkinliklerden yararlanarak yapacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapılan uygulama sayesinde öğrendikleri stratejilerden başka derslerde yararlanabileceklerini ile ilgili fikirlerini beyan etmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulaması öğrenci günlükleri ışığında nasıl değerlendirilmiştir?” Öğrencilerin araştırma süresince tutmuş oldukları günlükler, yapılan görüşme formundan elde edilen sonuçları destekleyecek veriler sağlamıştır. Öğrencilerin günlüklerinde, yapılan uygulamadan memnun kaldıkları, kendi öğrenmelerini nasıl düzenleyebilecekleri ile ilgili çıkarımlar yapabildikleri, başarı ve farkındalıklarını artırmak içi ne gibi stratejilerden yararlanacakları hususunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Üstbilişsel stratejilerin önemli boyutları olan, planlama, izleme değerlendirme, kendini kontrol etme noktasında farkındalık yaratıldığı ve bu doğrultuda öğrencilerin davranışlar sergiledikleri örnek öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinden olan öğrenci günlüklerinde, üstbilişsel stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin üstbilişsel düşünme düzeylerine, farkındalıklarına olumlu anlamda etki ettiğini söyleyebiliriz. Aynı konu üzerinde çalışan Yıldız (2012) nin çalışma sonuçları ile benzer bir şekilde, üstbiliş stratejisi olarak kullanılan günlük tutma yönteminin, üstbilişsel düşünme süreçlerine, üstbilişsel farkındalıklarının artmasına olumlu anlamda etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel planlama, izleme, değerlendirme ve kontrol becerilerindeki farkındalıklarının arttığı tutulan günlüklerden anlaşılmaktadır.

Üstbiliş bireyin kendi bilgisinin farkında olmasını, nasıl daha iyi öğrenebileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmesini ve bu doğrultuda hareket edebilmesine yardımcı olan bir düşünme sürecidir. Yapılan araştırmada da üstbilişsel stratejilerinden yararlanılarak

yapılan ğretim uygulamasının öğrenciler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçları, stbilişsel stratejilerin öğrencilerin düşünme süreçlerine etki ederek, farkındalıklarının, ilgilerinin, başarılarının artmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel bilgiye, farkındalığa sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemine dikkat çeken bu çalışma, bundan sonraki çalışmalara yardımcı olarak, stbilişsel stratejileri öğrenen ve öğreten farklı çalışmalar yapılmasına teşvik edecektir.

Yapılan uygulama, derslerin geleneksel yöntemlerle işlenmeye devam edildiğini göstermektedir. Öğrencilerin pasif alıcılar şeklinde, öğretmenin ise aktif ve merkezci yapıda olarak ğretim faaliyetlerini kendi istekleri doğrultusunda düzenlediği bir ortamda kaliteli bir öğrenmeden ve başarılı bir ğretim faaliyetinden söz etmek içinde bulunduğumuz bilgi ağ ile tutarsızlık göstermektedir. Öğrencilerin aktif olduğu geleneksel yapıdan uzak, bireyi değerli kabul edip bireye göre, bireyin beklentilerine ve isteklerine cevap verici, bireyin kendisi tanınmasına yardımcı ğretim faaliyetleri ile sağlıklı öğrenmeler sağlanabileceği düşünülmektedir. Üstbiliş bireyin öğrenme durumlarına yardımcı olarak, daha iyi nasıl öğrenebileceği ile ilgili farkındalık yaratılmasına katkı sağlayıcı düşünme sürecidir. Üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılacak ğretim uygulamalarının, ğrenci istek ve beklentilerine cevap vererek kaliteli öğrenmeler gerçekleştirilmesine yardımcı olacağı düşülmektedir. Eğitim kurumlarında üstbiliş stratejilerinden yararlanılarak yapılacak ğretim faaliyetleri başarılı bireyler yetiştirmeye yardımcı olabilir.

5.2.neriler

1. Yapılan bu çalışma ile öğretmenler tarafından sosyal bilgiler dersinde stbilişsel stratejilerin uygulanmasının bireyin farkındalığının ve başarısının arttırılmasına katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla ğretmenler tarafından sosyal bilgiler dersinde ğretim stratejileri boyutunda, stbilişsel stratejilerin kullanımına yer verilebilir.
2. Sosyal Bilgiler eğitimi lisans ğrencilerinin geleceğin ğretmen adayları olduğu göz önünde bulundurularak, üstbilişin geliştirilmesinde ve stbilişsel strateji ğretiminde öğretmenin katkısının yadsınamayacak derecede önemli olduğu hususunda bilgilendirilmek için Eğitim Fakültelerinin Sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında, seçmeli bir “stbiliş Stratejileri” dersi oluşturulabilir.

3. Sosyal bilgiler dersi bünyesinde yapılan bu araştırmaya göre üstbilişsel stratejilerin bireyin sağlıklı ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardımcı stratejiler olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerine, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kazandırılacak üstbilgi strateji öğretimi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ilgi, motivasyon, farkındalık, başarıları arttırılabilir.
4. Yapılan uygulama sosyal bilgiler dersinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinde üstbilgi stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Üstbilgi stratejilerinin farklı sınıf ve yaş gruplarında etkili olabileceği düşünülürse çeşitli öğretim kademelerinde üstbilişsel stratejilerden yararlanılabilir.
5. Sosyal bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerin öneminden ve etkililiğinden haberdar olan ve bunları derslerinde kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri, günlük tutma, not alma, okuma yapma, yazma gibi öğrenme stratejilerinin verimli kullanılmasını sağlayarak öğrenci başarısının arttırılmasına daha etkili bir şekilde yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Bilişötesi*. Ankara: Nobel.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arı, R., Üre, Ö. & Az, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Konya: Mikro
- Arslan, S. (2014). *Üstbilişsel öğretim stratejilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 127-175.
- Baird, J. R., & Mitchell, I. J. (Eds.). (1986). *Improving the quality of teaching and learning: An Australian case study – the peel project*. Melbourne: Monash University.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of research in reading* içinde (s. 353-394), New York: Longman,
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.

- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Batha, K., & Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.
- Birjandi, P. (2012). The effect of metacognitive strategy instruction on the listening performance of EFL students. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 495-517.
- Blakey, E., & Spence, S. (1990). Thinking for the Future. *Emergency Librarian*, 17(5), 11-14.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), 463-491.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. Weinert ve R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding içinde* (pp.65-116). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce ve W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education içinde* (pp.453-481). Hillsdale: Erlbaum.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.
- Calder, L. and Carlson, S., E.(2002). *Using think alouds to evaluate deep understanding*. 07. 09.2014 tarihinde <http://www.uc.edu/cetl/documents/thinkalouds.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Cornoldi, C. (1998). The impact of metacognitive reflection on cognitive control. In G. Mazzone & T. O. Nelson (Eds.), *Metacognition and cognitive neuropsychology* içinde, (pp.139–159). Mahwah: Erlbaum.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Mixed methods research*. California: Sage.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 131-142.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321- 336.
- Çilenti, K. (1994). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri yönünden köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, A. (2013), Üstbiliş ve üstbliş dayalı öğretim. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Dönmez, A. (1992). Bilişsel ve sosyal şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14(1), 131-146.
- Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.
- Duman, B. (2008). Üstbilişsel, bilişsel farkındalık, B. Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Cambridge: Cambridge Universty.
- Duverger, M.(1973). *Sosyal bilimlere giriş*. İstanbul: Bilgi.
- Eker, C., & Coşkun, İ. (2012). Ders günlüğü yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 111-122.
- Ektem, İ. S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erden, M. (t.y). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, B. (2007). *The effects of physical manipulative with or without selfmetacognitive iestioning on sixth grade students' knowledge acquisition in polygons*. In Partial Fulfilment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Secondary Science And Mathematics Education, Middle East Technical University, Ankara.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- Ersoy, R. (2013). *Biyoloji eğitiminde proje tabanlı öğretil yaklaşımının ortağretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evran, S., & Yurdabakan, D. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 213-219.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: PegemA.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Endlewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gama, C. (2001). Investigating the effects of training in metacognition in an interactive learning environment: design of an empirical study. In B. Zayas and C. Gama (Eds.), *proceedings of the 5th human centred technology postgraduate workshop*. Brighton, UK: University of Sussex-Cognitive Science Research.
- Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Doctoral Dissertation, Phil. University of Sussex.
- Garofalo J. & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 163–175.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96.
- Gül, Ş., Köse, E., & Yılmaz, S. (2015). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 83-91.
- Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: implications for conceptual change teaching-learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Hollingworth, R. W., & McLoughlin, C. (2001). Developing science students' metacognitive problem solving skills online. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 50-63.

- İnal, S.,(2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde “clustering” yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2006). The validity issue in mixed research. *Research In The Schools*, 13(1),48-63.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma öğretiminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçam, S. (2009). *Öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavramsal anlamalarının ve soru çözümünde kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin soru tipleri dikkate alınarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (übfö-ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyaç arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayacan, N. (2005) *Lise hazırlık sınıfı öğrencileri tarafından kullanılan ingilizce okuma stratejilerinin sesli düşünme yöntemiyle bulunması ve tanımlanması*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Kemertaş, N. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Mustafa Safran (Ed), *Sosyal bilgilerin tanımı dünyada ve ülkemizde gelişimi içinde*, (s.4-15). Ankara: Pegem.
- Kıngır, S., & Aydemir, N. (2012). 11. Sınıf öğrencilerinin kimyaya yönelik tutumları, üstbilişleri ve kimya başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 823-842.
- Koçyiğit, Ş. (2002). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşma derecesi (şereflikoçhisar ilçesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Köken, N. (1995). *İlkokullarda sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Köken, (2002). Sosyal Bilgiler kavramı üzerine bazı düşünceler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2),109-121.
- Köstüklü, N. (1998), *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(1), 1-60.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi? nicel mi?*. Ankara: Anı
- Küçük, Z. Ç. (2000). *Bilişüstü becerilerinin 6. Sınıf öğrencilerine öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Küçük Özcan, Z. Ç. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6th grade students*. Yüksek Lisans Tezi, Bogaziçi University The Institute of Science and Engineering, İstanbul.
- Larkin, S. (2000). *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher?* ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference da sunulmuş bildiri. <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Larkin2000.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Lenz, B. K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Lin, X., Schwartz, D. L., & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40(4), 245-255.
- Luncangeli, D., & Cornoldi, C.(1997). Mathematics and metoconition: what is the nature of the relationship?. *Mathematical Cognion*, 3(2), 121-139.
- Mckay, M. A (1999). *A comparison of the effects of procedural and metacognition instruction on the transfer of computer software skills*. Doctoral Dissertation, Norman, OK: University of Oklahoma.
- Maqsud, M. (1998). Effects of metacognitive instruction on mathematics achievement and attitude towards mathematics of low mathematics achievers. *Educational Research*, 40(2), 237-243.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mcgregor, D.(2007). *Developing thinking; devoloping learning: a guide to thinking skills in education*. Berkshire: Open University.
- McWhaw, K., & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in education. evidence-based inquiry. Boston: Pearson Educations.
- McMurray, E., & Sanft, M. (2005). *Metacognitive application process: a framework for teaching effective thinking skills in fye courses*. Paper presented at the College Survival Becoming A Master Student National Conference da sunulmuş bildiri, Utah, United States.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara :Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam-Webster (2015). Metacognition.

www.merriam-webster.com/dictionary/metacognition sayfasından erişilmiştir.

Metcalfe, J. (2000). Metamemory: Theory and data. E. Tulving and F. I. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* içinde (pp.197–211) New York: Oxford University Press.

Moon, J. (2010). Learning Journals and Logs, ucd Teaching and Learning/ Resources. www.ucd.ie/teaching, sayfasından erişilmiştir.

Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Namlu, A. G. (2003). The effect of learning strategies on computer anxiety. *Computers in Human Behavior*, 19(2003), 565-578.

Namlu, A. G. (2004). Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 4(2), 123-136.

Noronha-Nimmo, A. (2008). *Effectiveness of skills- versus metacognitive strategy-based approaches on reading comprehension of college developmental students*. Doctoral Dissertation, Florida International University.

Oğuzkan, A.F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.

Özdemir, S., M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

Özsoy G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkaya, A. (2013). *Üstbilişsel ve internet tabanlı üstbilişsel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin hücre bölünmesi ve kalıtım konusundaki başarısına, tutumlarına ve*

- üstbilişsel düşünme düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, C., Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* Ankara: PegemA.
- Öztürk, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje ye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pang, K. (2008). *The metacognitive expertise assessment tool: a predictive scale for academic achievement across disciplines.* Doctoral Dissertation. College Station, TX: Texas A&M University.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research&evaluatin methods.* California: Sage.
- Pehlivan F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisan Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Peters, E. E. (2007). The Effect of Nature of Science Metacognitive Prompts on Science Students' Content and Nature of Science Knowledge, Metacognition, and Self-Regulatory Efficacy. Doctoral Dissertation, Fairfax, VA: Graduate Faculty of George Mason University.
- Piltan P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, Paul R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

- Polat S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıfta fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Reingold, R., Rimer, R., & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course -a case study. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Robson, D., & Young, R. (2007). Listening to inner speech: can students listen to themselves think. *The International Journal Of Listening*, 21(1), 1- 13.
- Rummel, J. F. (1968). *Eğitimde araştırmaya giriş*. (R. Taşçıoğlu, Çev.). Ankara: Ajans Türk.
- Sağlam, E. (1983). *İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, S., Karakelle, A., & Önder, S. (2014). Üstbiliş, zeka ve metinden öğrenme performansı arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 39-54.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114-121.
- Schwartz, B.L and Perfect, T.J. (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge: Cambridge University.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Scoot, B. M. (2008). *Exploring the effects of student perceptions of metacognition across academic domains*. Doctoral Dissertation, IN: Graduate Faculty of the Indiana University, Indianapolis.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (1984). Plae: a model for planning successful independent learning. *Journal of Reading*, 28, 218-223.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Sözer, E. (Ed.). (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, T. E. (2005). *Sosyal bilimlere giriş*. Malatya: Mengüceli.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zeka yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara PegemA.
- Tanner, K. D. (2012). Feature approaches to biology teaching and learning promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11, 113–120.
- Taraban, R., Kerr, M. & Ryneerson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Taşçı, G., Altun A., & Soran H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 284-296.
- Tay, B., & Taşdemir, A. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word –problem solving. *Journal of computer Assisted Learning*, 19, 46-45.
- Tobias, S. (1995). Interest and metacognitive word knowledge, *Journal of ducational Psychology*, 87(3), 399-405.
- Trilianos, A. (1997). *Critical thinking and its instruction*. Athens: self.

- Tunca, N., & Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1). 47-56.
- Tuncer, T. (2011). *Matematik dersi yedinci sınıf permütasyon ve olasılık konusunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, üstbiliş becerilerine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem.
- Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, 120(1), 186-191.
- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self- concept and interest: a study of german students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- Veenman, M. V. J. & Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2007). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition Learning*, 1, 3-14
- Vitale, D.C., Armenkis, A.A., & Feild, H. S. (2008). Integrating qualitative methods for organizations diagnosis: possible priming effects. *Journal of Mixed Methods Reserach*, 2(1), 87- 105.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students learning. *Learning and Instruction*, 1(4), 319-336.
- Vovides, Y. (2005). *Investigating learning from hypermedia via the implementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. Doctoral Dissertation, Iowa City, IA: The University Of Iowa.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. ittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (pp.315-327). New York: MacMillan Company.

- Welton, A.D., & Mallan ,J. T. (1999). *Children and their world. strategies for teaching*. USA: H. Mifflin Company.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S.,...Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Yeşilbursa, A. A. (2002). *Training university efl students in combined metacognitive strategies for listening*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*, Ankara: Nobel
- Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üstbilginin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, H. (2012). *Üstbilginin stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Young, A., & Fry J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1–10.
- Yüzbaşıoğlu, Z. T. (1991). *Turkish university efl students metacognitive strategies and beliefs about language learning*. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

EKLER



EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Okulun Adı:

Uygulama Tarihi:

Doğum Tarihi:

1. Adı Soyadı

2. Cinsiyet (1) Kız (2) Erkek

3. Yaş (7) (8) (9) (10) (11) (12)

4. Annenin mesleği

5. Babanın mesleği

6. Annenin eğitim durumu

(1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlkokul (4) Ortaokul (5) Lise (6) Üniversite

7. Babanın eğitim durumu

(1) Okur-yazar değil (2) Okur-yazar (3) İlkokul (4) Ortaokul (5) Lise (6) Üniversite

8. Okul öncesi eğitim aldı mı? (1) Evet (2) Hayır

9. Kardeş Sayısı:

10. Aylık Gelir Durumu:

EK-2: Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

AD SOYAD:

SINIF:

Sevgili öğrenciler, öğrenirken neler yaptığınızı merak ediyoruz. Lütfen aşağıdaki cümleleri dikkatle okuyunuz ve yandaki seçeneklerden size uygun olanını (X) işareti ile işaretleyiniz.

Arş.Gör.Esma ERGİN

	İFADELER	Hiçbirzaman	Bazen	Herzaman
1	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim			
2	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim			
3	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim			
4	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim			
5	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim			
6	Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar			
7	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım			
8	Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür,aralarından en iyi olanını seçerim			
9	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm			
10	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.			
11	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim			
12	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim			

EK-3: Başarı Testi

Soruları dikkatlice okuyunuz. Doğru düşündüğünüz cevabı işaretleyiniz. Başarılar dilerim.

SORULAR

- 1) Aşağıdaki faktörlerden hangisi dünyada nüfus yoğunluğunu etkileyen beşeri faktörlerden biridir?
 - a) Yer altı Kaynakları
 - b) Su kaynakları
 - c) İklim
 - d) Sanayi
- 2) Aşağıdakilerden hangisi Türki Cumhuriyetlerden biri değildir?
 - a) Türkmenistan
 - b) Kırgızistan
 - c) Pakistan
 - d) Azerbaycan
- 3) Aşağıdaki ürünlerden hangisi ihracat yaptığımız ürünler arasında yer almaz?
 - a) Elektronik eşyalar
 - b) Hazır giyim
 - c) Petrol ve doğalgaz
 - d) Sebze ve meyveler
- 4) Demokraside herkes kanun önünde eşittir. Hiç kimseye dil, din, ırk ve mezhep ayrımı yapılamaz. Buna göre, demokrasinin hangi özelliği üzerinde durulmuştur?
 - a) Milli egemenlik
 - b) Hürriyet ve eşitlik
 - c) Siyasi partiler
 - d) Seçme ve seçilme
- 5) Her yönetim biçimi tarih içinde sürekli bir gelişme göstermiştir. Demokrasi de ilk dönemlerden günümüze kadar gelişmiştir. Aşağıdakilerden hangisi demokratik yönetim biçimlerindeki gelişmelerden değildir?
 - a) Birleşmiş Milletler İnsan Hakları bildirgesinin kabulü
 - b) Kilisenin insanlar üzerindeki etkisinin artması
 - c) Roma'da tüm insanlara vatandaşlık hakkı verilmesi

- d) Fransız ihtilali ile krallara karşı gelinmesi
- 6) Tarih boyunca devletler birbirlerinden farklı birçok yönetim biçimleri görmüşlerdir. Bunlardan birisi de din adamlarının kontrolünde, dini kurallara göre hareket etmiştir. Bu özelliğe sahip yönetim biçimi hangisidir.
- a) Cumhuriyet
b) Teokrazi
c) Oligarşi
d) Monarşi
- 7) Türkiye'nin hem ithalatında hem ihracatında birinci sırada yer alan ülke aşağıdakilerde hangisidir?
- a) Almanya
b) Japonya
c) ABD
d) İtalya
- 8) 1991' de bağımsızlığını kazanan Türki cumhuriyetlere Türkiye arasındaki ilişkileri güçlendirmek için bir yıl sonra Dış İşleri Bakanlığına bağlı olarak kurulan kuruluş hangisidir?
- a) UNESCO
b) UNİSEF
c) TİKA
d) TEMA
- 9) Hem doğuştan hem de sonradan kazandığımız birçok temel haklarımız vardır. Bunlar içerisinde ayrıntılı bilgisi anayasamızın (24. Maddesinde) verilen temel hakkımız hangisidir?
- a) Din ve vicdan özgürlüğü hakkı
b) Dilekçe hakkı
c) Özel hayatın gizliliği
d) Yaşama hakkı
- 10) İnsanların elinden çıkmış her türlü kayıtları inceleyen bilim dalı aşağıdakilerden hangisidir?
- a) Antropoloji
b) Filoloji
c) Psikoloji
d) Arkeoloji

11) Bir fikir veya sanat eserinin yaratan kişinin bu eserdeki haklarının tümüne ne denir?

- a) Telif b) Patent c) Korsan d) Sahiplik

12) Aşağıdakilerden hangisi Atatürk'ün eserlerinden biri değildir?

- a) Nutuk
b) Vatandaş için Medeni Bilgiler
c) Zabit ve Kumandanlar İle Hasbıhal
d) Ateşten Gömlek

13) Aşağıdakilerden hangisi Atatürk döneminde açılmamıştır?

- a) Türkiye Hava Kurumu
b) Türkiye İş Bankası
c) MTA
d) RTÜK

EK-4: Ders İlgı Anketi

Sevgili Öğrenciler;

Bu ankette 34 ifade vardır. Her ifade hakkında çalıştığınız eğitim içeriği ile ilgili olarak düşününüz ve her bir ifadeye ne derecede katıldığınızı belirtiniz. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz. Her cümleyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığınız yorumlardan etkilenmeyiniz. Sizden istenen sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti KOYMANIZDIR. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim

	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Öğretmen bu dersin konusu hakkında bizi nasıl istekli hissettireceğini biliyor.					
2	Bu derste öğrendiğim şeyler bana faydalı olacak					
3	Bu derste başarılı olacağım konusunda kendime güveniyorum					
4	Bu derste dikkatimi çeken çok az şey var					
5	Öğretmen bu dersin konusunu önemli gösteriyor					
6	Bu derste iyi notlar almak için şanslı olmak gerekiyor					
7	Bu derste başarılı olmak için çok çalışmalıyım					
8	Bu dersin önceden bildiğim şeylere nasıl bir bağlantı içerdiğini					
9	Bu derste başarılı olup olmayacağım bana bağlıdır					
10	Öğretmen bir noktayı açıklarken merak uyandırıyor					
11	Bu dersin konusu benim için çok zor					
12	Bu dersin beni memnun ettiğini (tatmin ettiğini) düşünüyorum					
13	Bu derste, yüksek standartlarda mükemmellik hedeflemeyi ve ona ulaşmayı denerim					
14	Diğer öğrencilerle karşılaştığımda aldığım notların ve diğer dönütlerin adil olduğunu hissediyorum					

15	Bu sınıftaki öğrenciler konu hakkında meraklı görünüyorlar					
16	Bu ders için çalışmaktan zevk alıyorum					
17	Öğretmenin ödevlerime ne not vereceğini tahmin etmek zordur					
18	Ne kadar iyi yaptığımı düşündüğümle kıyasladığımda, öğretmenin çalışmam hakkındaki değerlendirmelerinden memnunum					
19	Bu dersten anladıklarımın memnunum					
20	Bu dersin içeriği benim beklentilerimle ve amaçlarımla bağlantılıdır					
21	Bu derste öğretmen, alışılmadık ve sürpriz şeyler yapıyor.					
22	Öğrenciler derse aktif bir şekilde katılıyorlar.					
23	Amaçlarıma ulaşmak için, bu derste başarılı olmak önemlidir					
24	Öğretmen, ilginç öğretme teknikleri kullanıyor					
25	Bu dersten fazla faydalanabileceğimi düşünmüyorum					
26	Bu derste sık sık hayallere dalıyorum.					
27	Bu dersi alırken, yeterince sıkı çalışırsam başarabileceğime inanıyorum					
28	Bu dersin kişisel faydaları oldukça açık.					
29	Konu hakkında sorulan sorularla veya verilen problemlerle merakım canlı tutuluyor					
30	Bu dersin zorluk derecesine baktığımda, ne çok zor ne de çok kolay					
31	Bu ders hakkında hayal kırıklığına uğradım					
32	Bu derste çalışmaları hakkında notlar, yorumlar ve diğer dönütler sayesinde yeterince farkındalığa sahip olduğumu hissediyorum					
33	Yapmak zorunda olduğum işin miktarı bu çeşit bir derse uygundur					
34	Ne kadar iyi yaptığım konusunda yeterince dönüt alıyorum					

EK-5: Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşmeden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda tamamlamış olduğunuz eğitim ile ilgili görüşlerinizi almaya yönelik sorular verilmiştir. Sizden istenen aşağıda verilen her bir soru için kendi görüşlerinizi belirtmenizdir. Verilen sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Sorular

Soru 1: Üstbiliş Stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim sizin için faydalı oldu mu?

Neden?

Soru 2: Uygulamada hoşunuza giden dikkatinizi çeken şey ne oldu mu? Neden?

Soru 3: Diğer derslerle karşılaştırdığınızda arada ne gibi fark gördünüz? Anlatınız.

Soru 4: Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslere de uygulayabilir misiniz? Nasıl?

EK-6: Üstbiliş Stratejileri Kullanımını Değerlendirme Anketi

Sevgili Öğrenciler;

Bu ankette 15 ifade vardır. Sizden istenen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti KOYMANIZDIR. Doğru olmasını istediğiniz veya başkalarının duymayı istediğini düşündüğünüz cevabı değil, size uygun olan cevabı veriniz. Her ifadeyi kendi içinde düşününüz ve diğer ifadelere yaptığınız yorumlardan etkilenmeyiniz. Lütfen her ifadeye TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

	İFADELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Eğitim programı boyunca, öğrenmeme odaklanmak için sorular ürettim.					
2	Eğitim programı boyunca, öğrenmeye çalıştığım şeyleri anladığımdan emin olmak için kendime sorular sordum.					
3	Eğitim programı boyunca, durumun ya da konunun gerekliliklerine uymak için öğrenme yöntemimi değiştirmeyi denedim.					
4	Eğitim programı boyunca, düşünmeden içine dalmaktansa her konu hakkında düşünmeyi ve her konudan ne öğrenmem gerektiğine karar vermeyi denedim.					
5	Eğitim programı boyunca, hangi konuları iyi anlamadığıma karar vermeyi ve öğrenme stratejilerimi buna uygun olarak uyarlamayı denedim.					
6	Eğitim programı boyunca, aktivitelerimi yönlendirmek için amaçlar belirledim.					
7	Eğitim programı süresince kafam karıştıysa, devam etmeden önce karışıklığı giderdiğimden emin oldum.					
8	Eğitim programı boyunca, öğrenme taktiklerimin ne kadar iyi çalıştığını düşündüm.					
9	Eğitim programı boyunca, önceden çalıştığım materyali ne kadar iyi öğrendiğimi dikkatlice düşündüm.					
10	Eğitim programı boyunca, en çok uygulanması gereken becerilerin hangileri olduğunu düşündüm.					
11	Eğitim programı boyunca, en fazla ilerlemeye ihtiyaç duyduğum alanları yakından gözlemlemeyi denedim.					
12	Eğitim programı boyunca, neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu düşündüm.					

13	Eğitim programı boyunca, belirlediğim zayıflıkları geliştirmek için neye odaklanmam gerektiğini dikkatlice seçtim.					
14	Eğitim programı boyunca, nerelerde hata yaptığının farkına vardım ve bu alanları geliştirmeye odaklandım.					
15	Bu eğitim programında yeni bir beceriyi uyguladığımda, onun gerekliliklerini öğrenmede ne kadar iyi olduğumu gözlemledim.					
Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkürler...						

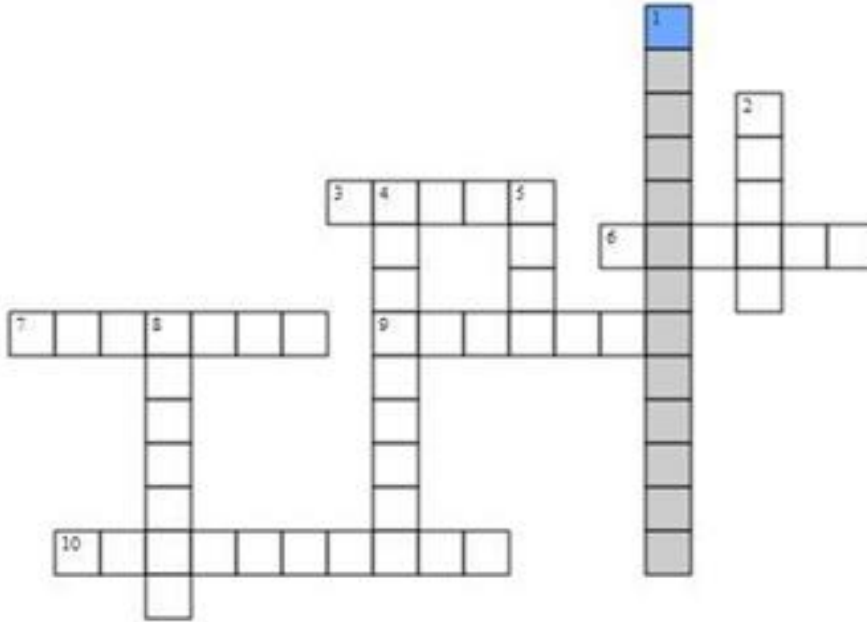


EK-7: Üstbiliş Stratejilerinden Yararlanarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri

Bulmaca etkinliği

Yapılan bu etkinlik anlatılan konularla ilgili bulmaca örneklerini içermektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bulmacalar ders anlatımından sonra öğrencilere dağıtılmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamında örneği açılarak öğrencilerin bulmacaları çözmeleri beklenmiştir.

Aşağıda hazırlanmış olan bulmacalardan bazı örnekler yer almaktadır.



amasya bursa giresun rize zonguldak kahramanmaraş diyarbakır antalya malatya izmir

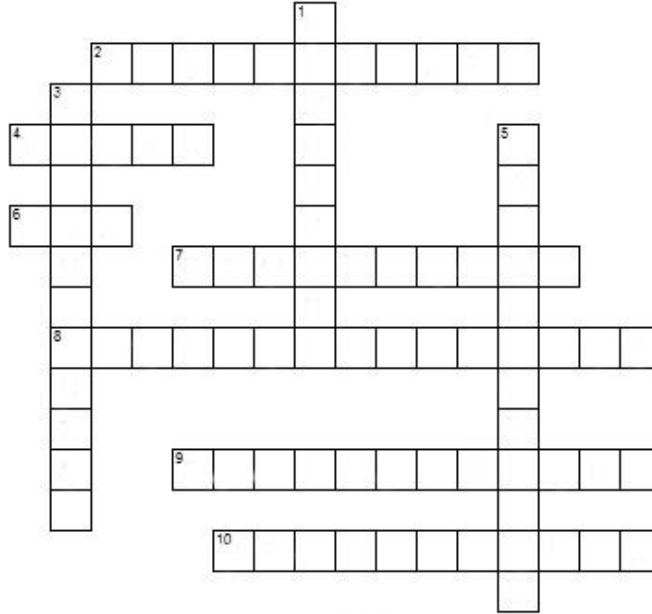
SOLDAN SAĞA

3. üzümüyle ünlü şehrimiz
6. elmasıyla ünlü şehrimiz?
7. kayısı ile ünlü şehrimiz
9. fındığıyla ünlü şehrimiz
10. karpuzuyla ünlü şehrimiz

YUKARIDAN AŞAĞI

1. dondurmasıyla ünlü şümrimiz
2. şeftalisiyle ünlü şehrimiz
4. taş kömürüyle ünlü şehrimiz
5. çayıyla ünlü şehrimiz
8. portakalıyla ünlü şehrimiz

Demokrasinin Serüveni



Across

2. Doğuştan kazanılan haklar
4. İnsanların yaşaması için gereken haklar
6. Hukuk düzeninin kişilere tanıdığı olduğu yetkiler
7. İlk kadın milletvekili
8. Kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim birliğinin sağlandığı kanun
9. İlk kadın savaş pilotumuz
10. Kadınların yürürlüğe konmasıyla seçme ve seçilme hakkı elde ettikleri kanun

Down

1. Babil kralının hazırladığı kanun.
3. Hz. Muhammed (s.a.v)'in Yaklaşık 200.000 müslümana yaptığı tarihi konuşma
5. Ülke yönetimine katılmamızı sağlayan haklar

<http://materyaldosyam.blogspot.com.tr/2012/12/demokrasinin-seruveni-unitesi-bulmaca.html>

Grup Çalışması (Tartışma) Etkinliği

Bu etkinlikte öncelikle konular belirlenmiş daha sonra gruplar oluşturularak konular öncelikle gönüllülük esasına göre dağıtılmaya çalışılmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilere kendi içlerinde özerk olarak hareket etmesine imkan tanınarak konularına çalışmalarını istemiş, daha sonra ise hazırlanılmış konularla ilgili diğer öğrenciler önünde bir anlatım, tartışma, ikna edici konuşmalar, münazaralar yaptırılmıştır. Son olarak ise yapılan çalışma ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Aşağıda tartışma yapılan grup etkinliklerinden örnek yer almaktadır.

Grup	Sınıf	Tarih
------	-------	-------

GRUP ÜYELERİ

ANA SENARYO VE ANA PROBLEM
Sosyal Bilgiler dersinde öğretmen sınıfa girer, Kaynakların yanlış kullanımı çevreye zarar vermektedir. Çevre sorunları ve çevre kirliliği artmaktadır. Bu konu ile ilgili grup oluşturularak sunum yapmanızı istiyorum. Kim yapmak ister? Öğretmen konuşmasının ardından parmak kaldıran öğrencilerden grup oluşturur. Grup lideri olarak Ayşe'yi seçer. Aynı konu size verilmektedir. Kaynaklarımızı neler olduğundan, kaynakların yanlış kullanımından, bunun sonuçlarının neler olduğu ile ilgili araştırma yapmanız beklenmektedir. Bir grup oluşturarak konuya çalışmanız istenmektedir. Bu konuları içeren kısa bir çalışma yapınız.

PROBLEM CÜMLESİ

PROBLEMLE İLGİLİ KAVRAMLAR

PROBLEMİ ÇZÖMEK İÇİN YAPILMASI GEREKENLER

GRUPTAKİ GÖREV DAĞILIMI

NELER ÖĞRENDİK?

Google Earth Etkinliği

Yapılan bu etkinlik ile öğrencilere soyut kavramları somut bir nitelik kazandırarak öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenilen bilgilerin unutulma olasılığını azaltmak, bilgilerin sonradan geri getirip kullanılmasına yardımcı olmak, dersi eğlenceli, verimli hale getirmek için yapılmıştır. Google earth programının verimli olacağı ve kullanıma uygun olacağı konular belirlenmiş, derste öğrencilere bu konular ile ilgili google earth programından yararlanarak bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Aşağıda sıralanan konularda Google earth programından yararlanılmıştır.

Dünyamız

Dünyada nüfusun kalabalık olduğu yerler

Dünyada nüfusun seyrek olduğu yerler

Ülkemiz

Yeryüzü şekillerimiz

Ülkemizde nüfus dağılışı



Film, Fotoğraf, Resim, Grafik Etkinlikleri

Yapılan bu etkinlik ile anlatılan konuların görsel açıdan sunularak öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından anlatılacak konu ile ilgili dikkat çeken, merak uyandıran film, fotoğraf, resim, grafikler önceden hazırlanmış, çoğaltılmış ve bilgisayar ortamında ders esnasında öğrencilere verilmiştir. Daha sonra sunulan film, resim, fotoğraf, grafiklerin neler içerdiği, ne anlam ifade ettiği ile ilgili konuşulmuş, öğrenci fikirleri alınmıştır.

Aşağıda anlatımlarda kullanılan bazı fotoğraf, resim, grafik örneklerini görebiliriz.



<http://dunyalilar.org/kacin-demokrasi-geliyor.html>



<http://www.resimbul.com/ataturk/ataturk-ve-demokrasi.xhtml>



<http://dauadk.blogspot.com.tr/p/ataturkten-demokrasi-dersi.html>



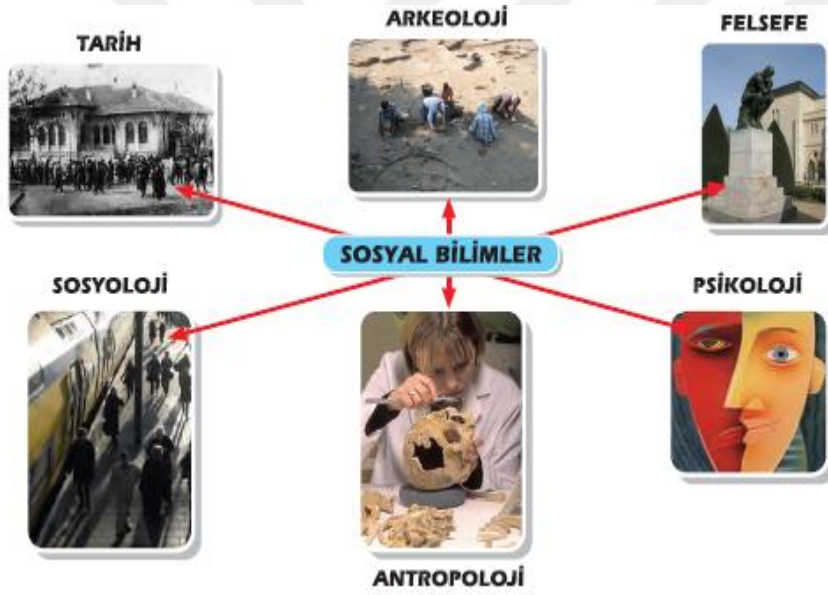
<http://www.tahahaber.com/siyasal-yonetim-bicimleri-devlet-yonetim-sekilleri-h7395.htm>



<http://www.e-dershane.biz/dersler/kavramlar.php?q=6&r=Sosyal%20Bilgiler>



<http://www.aljazeera.com.tr/haber/yeni-anayasada-uzlasma-yok>



<https://emrahmaerdiarslan.wordpress.com/>



<http://www.bilgiustam.com/nukleer-enerji-kullanimi-devam-edecek-mi/>



<http://www.bilgiustasi.net/bilim/yenilenebilir-enerji-cesitleri-nelerdir.html>

MADENLER VE SİMGELER

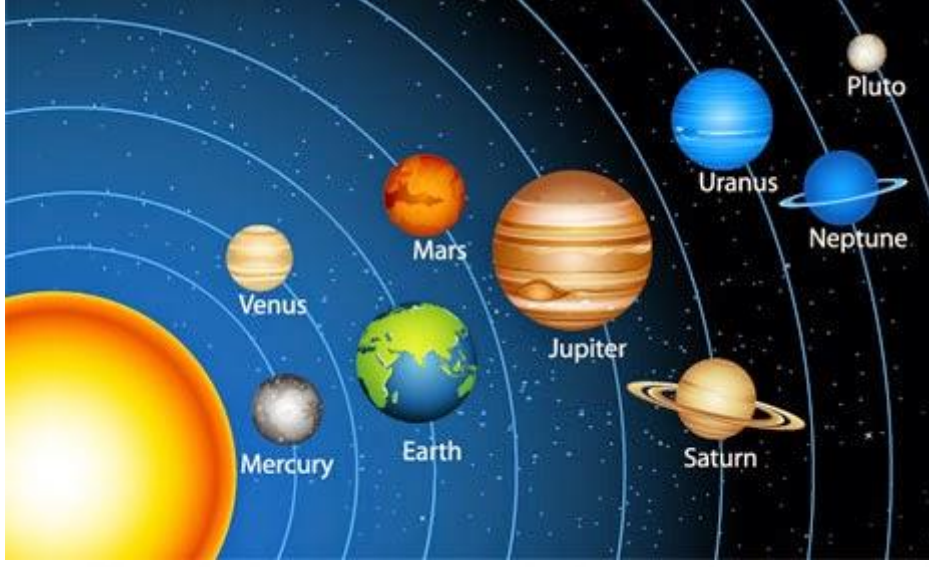
www.herodevyapilir.com



http://www.herodevyapilir.com/odev_indir/3431/Madenler___Maden_Resimleri.html



<http://www.eba.gov.tr/gorsel/bak/99047dd62a8e474bc4019ad5e6aeca7d8f737de59c001>



<http://www.haberahval.com/bilgiustam-1198893-gezegenler-ve-ozellikleri-hakkinda-bilgi-317>

Rol Yapma Etkinlikleri

Bu etkinlikte araştırmacı öğrencilere etkinlik yapılmadan önce konu üzerinde bilgiler verir. Araştırmacı öğrencilerin rahat yapabileceği, fazla zaman maliyet gerektirmeyen fiziki imkanlara uygun, konunun rahat öğretilmesine yardımcı metni belirler. Daha sonra metinde adı geçen rolleri yapacak olan öğrenciler gönüllölük esasına göre belirler, konular öğrencilere verilerek rollerine çalışmaları istenir. Öğrencilerin verilen metne birkaç gün hazırlanmaları beklenir. Son olarak sınıf metne ve öğrencilerin performanslarını rahatça sergilemelerine uygun bir şekle getirilerek rol yapma etkinliğine geçilir.

Aşağıda yapılan rol yapma etkinliği ile ilgili skeç metni örneği yer almaktadır.

CUMHURİYET

Sahne: Hoplayıp, zıplayan, oynayan bir ocuk. Dede yavaşça bastonunu vura vura sahneye gelir. Sandalyeye oturur. (Sahnede bir takvim olacak)

Dede: Zıplama baban gibi şöyle yanıma gel.

ocuk: Efendim dedeciğim yine ne oldu?

Dede: Gel şu takvimdekileri bana bir oku.

ocuk: Ne oldu dedeciğim yine özlüğünün üzerine mi oturdun?

(ocuk takvimin yaprağını koparıp dedenin yanına gelir)

Dede: Bugün ayın kaı yavrum?

ocuk: 28 Ekim dedeciğim.

Dede: Oooo yarın büyük gün.

ocuk: O neden dede 29 28'den büyük olduğu için mi?

Dede: Neden olacak yarın cumhuriyet bayramı.

ocuk: Çok mu önemli?

Dede: Evet. Yaşamak kadar önemli. Ona ulaşmak için çok kan döktük, binlerce şehit verdik. Benim dedem de amcam da şehit oldu.

ocuk: Bana biraz anlatır mısın dede.

Dede: Düşman yurdumuzu işgal etmişti. Kadın, yaşlı, çoluk çocuk herkesi öldürüyordu. Üstelik silah ve asker sayımızda azdı.

Çocuk: Peki neyle savaştık? Savaşı nasıl kazandık?

Dede: Baltamız, nacağımız, orağımız, tırpanımız, vatan, millet sevgimiz ve imanımızla Kurtuluş Savaş'ımızı kazandık.

Çocuk: Hiç balta nacak veya orakla savaş kazanılır mı?

Dede: Hele bir dinle. Şimdi sana Atatürk'ü ve kurtuluş savaşında görev almış nice kahramanları anlatacağım. Atatürk büyük bir insandı. Hayatı boyunca (çocuk dedesinin dizlerine yatar ve dinler) Türk milletinin mutluluğu için çalıştı. Kurtuluş savaşında halkına önderlik etti ve yurdumuzu düşmanlardan kurtardı. (Kahramanlar sahneye gelir)

Nene hatun kahramanlar gelince: Ben nene hatun. Düşman Erzurum'a gelmiş. Babam şehit, kocam şehit. Bu vatan için ben de şehit olurum. Silahım yoksa yüreğim, imanım, nacağım var. Savunun düşmanlar. Yürüyün bre dadaşlar.

Sütçü İmam: Fransız işgal etmiş Maraş'ı. Gözü dönmüş leş kargası. Bu vatan için can feda. Durur mu Maraş'ın sütçü imamı? Savulun düşmanlar yürüyün kahraman Maraşlılar.

Hasan Tahsin: Ben Hasan Tahsin. Yunanlılar girmiş İzmir'e. Acı çektiriyorlar, yakıp yıkıyorlar. Durur mu eli kolu bağlı Türk evladı. Canı pahasına da olsa savunur vatanını. Unutmaz bu memleket ilk kurşun atanı.

Elif: Ben Elif. Kağrı çektim. Mustafa Kemal'in kağrısını. Kocabaşım yığıldı, çamura örtüldü ama kalır mı yolda Mustafa Kemal'in kağrısı. Kocabaşın yerine geçtim. Yürürüm düşman üstüne yüceden yüceden.

Mehmet Akif Ersoy: Ben Mehmet Akif Ersoy. İstiklal Marşı'nın yazarı. İstiklal Marşı yazmak zor değil ama Allah bu memlekete bir daha İstiklal Marşı yazdırmaz. Ay yıldızlı bayrağımız göklerden ve gönüllerden hiç inmesin.

Adsız Kahramanlar: Biz adsız kahramanlarız. Ben Konya'dan, ben Manisa'dan, ben Sivas'tan, ben Amasya'dan. Biz bu vatan için canımızı verdik. Bin canımız olsa yine de veririz. Yaşasın Türk milleti. Yaşasın cumhuriyet.

Hep beraber:

ATATÜRK'E

Yurdumdan kovdun düşmanı

Kurtardın bu güzel vatanı

Seninle büyüyor her Türk

Ey büyük önder Atatürk.

<http://www.egitimhane.com/cumhuriyet-konulu-piyes-d55199.html>



Slaytlı Sunum Etkinlikleri

Konuların daha kolay öğrenilmesi için araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak bilgisayar ve projektörden yararlanılarak yapılan ders sunum etkinlikleridir. Her derste slaytlardan yararlanarak araştırmacı tarafından dersler anlatılmaya çalışılmıştır.

Yapılan sunum etkinliklerinin konu (ünite) başlıkları ve bir sunumun slayt örnekleri aşağıda verilmiştir.

- Üst biliş nedir? (35 slayt)
- Ülkemizin kaynakları (20 slayt)
- Ülkemiz ve dünya (40 slayt)
- Demokrasi serüveni (31 slayt)
- Elektronik yüzyıl (97 slayt)

“Üstbiliş nedir?” içerikli slayttan örnekler.



Biliş, kişinin içinde yaşadığı çevreye ilişkin edinmiş olduğu inanç, düşünceler ve bilgiler bütünüdür.



***Biliş** ve **Zeka** aynı şey midir?

Zeka Nedir?



❖ **Zeka**; Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneği olarak adlandırılmaktadır.



“Ülkemizin kaynakları” içerikli slayttan örnekler.





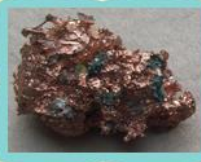
Bu konuyla, ülkemizin **ekonomik kaynakları ve kültürel zenginlikleri** hakkında bilgi sahibi olacağız.

Yer altı Kaynaklarımız:



Türkiye'nin Yer Altı Zenginlikleri

Günümüz teknolojisinin ihtiyaç duyduğu en önemli madde **yer altı kaynaklarıdır**.



Türkiye yer altı kaynakları bakımından oldukça zengin bir ülkedir.



Çok çeşitli ve bol madenlerimiz vardır.



Soru Cevap Ekinliği Çalışma Yaprağı - 1

Araştırma süresince öğrencilere evde cevaplamaları için verilen soru dizelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkan tanıyan ve üstbilişsel çalışma yaprağı ile ilgili öğrencilerin fikirlerini söyleyebilmelerine yardımcı olacak niteliktedir.



Sosyal Bilim ne demektir? Sosyal Bilimlere örnek veriniz.

.....

.....

.....

.....

.....



Teknoloji nedir? Geçmişten günümüze teknoloji alanında dikkatinizi çeken yenilikler nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....



Şehirleşmenin avantaj ve dezavantajları sizin için nelerdir? İleride nasıl bir yerde yaşamayı hayal ediyorsunuz neden?

.....

.....

.....

.....

.....



“Nükleer enerjinin diğeri bir adı madde enerjisidir ve bu enerjinin ana maddesi su ve toryumdur.” İfade Doğru mu yoksa yanlış mıdır? Yanlış ise doğru olan cevabı yazınız

.....

.....



“Kazılar sonucunda ortaya çıkarılan insan iskeletlerini inceleyerek insan ırklarını sınıflandıran bir bilim dalı Arkeolojidir.” İfadesi doğru mu yoksa yanlış mıdır? Yanlış ise doğru olan cevabı yazınız.

.....

.....



“Telefon 1890 yılında Nikola Tesla tarafından icat edilmiştir.” İfade Doğru mu yoksa yanlış mıdır? Yanlış ise doğru olan cevabı yazınız

.....

.....



Bir toplumun örfünü, âdetini, yaşam biçimlerini, toplumsal olay ve kurumlarını inceleyen bilim dalı hangisidir?

A)Sosyoloji B) Tarih C)Antropoloji E) Felsefe

Öğrenci Günlüğü Etkinlikleri

Araştırmacı tarafından, araştırmanın ilk haftasından itibaren öğrencilerden bir günlük tutmaları istenmiştir. Öncelikle günlükler hakkında araştırmacı tarafında bilgiler verilmiş, günlüklerde esas olarak nelere dikkat edilmesi, günlüklerde istenilen şeylerin neler olduğu ile ilgili bilgiler anlatılmıştır. Günlüklerin düzenli olarak yazılması gerektiği ve her hafta sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak düşüncelerini ifade etmeleri belirtilmiştir. Daha sonra haftalık olarak günlüklere bakılmış ve sınıfta öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler üzerinde konuşulmuştur.

Üstbilişsel Gelişim Çalışma Yaprakları

Bu etkinlikte öğrencilerin kendilerini tanımalarına, eksikliklerini görmelerine yardım edilerek, bu durumu düzeltme adına nasıl hareket etmeleri gerekliliğine ilişkin farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Çalışma yaprağı birbiriyle ilişkili soru dizelerinden oluşmaktadır. Ders öncesinde çalışma yaprağı ile ilgili bilgiler verilmiş ne şekilde cevaplanması gerektiği anlatılmıştır. Daha sonra her hafta ders sonrası öğrencilere çalışma yaprakları evde cevaplanması için dağıtılmıştır. Her hafta cevaplanan çalışma yaprakları araştırmacı tarafından toplanmış yerine yeni çalışma yaprakları verilmiştir.

Aşağıda çalışma yaprağının örneği verilmiştir.

1.Bölüm

Çalışma yaprağını tamamladıktan sonra hangi becerilerimin gelişmesini planlıyorum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışma yaprağını nasıl tamamlamayı planlıyorum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışma yaprağını tamamlamak ne kadar zamanımı alır?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışma kâğıdını tamamlama konusundaki nasıl gidiyorum, başarılı oluyor muyum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Planımda yanlış planladığım, gereksiz ya da eksik kısımlar var mı?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hızım hakkında ne düşünüyorum? Konunun zorluğuna göre hızımı ayarlamalı mıyım?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bilgiyi organize edebiliyor muyum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Problemi çözmeye başlamadan önce talimatları dikkatlice okuyor muyum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Problemi anlamadığım yer olduğunda problemi bırakıp basa döndüğüm ya da diğerlerinden yardım istediğim oluyor mu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Sorulara cevap verdikten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime soruyor muyum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II.Bölüm

Şimdi çalışma yaprağı ile ilgili performansımızı değerlendirelim.

1. Çalışma kâğıdında neler yaptım?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Bu çalışmayla neler öğrendim?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler (konular) nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Bu çalışmada zorlandığım bölümler nelerdi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III.Bölüm

Şimdi günlüğünüze dönerek, dersin başında, bu dersten beklentilerinizle ilgili yazdıklarınızı gözden geçirin. Ardından günlüğünüzde ikinci bölüm oluşturarak aşağıdaki sorulara cevap verin.

Bu konuyu öğrenmeden önce bildiklerimle şimdiki bilgim arasında farklılık var mı? Nasıl?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bu derste öğrendiklerimin, diğer derslerdeki başarıımı, becerilerimi geliştireceğini düşünüyor muyum? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV.Bölüm

Ev Ödevleri Yapmadan Cevaplanacak Bilimsel Süreç Soruları

1.Konu ile ilgili ne biliyorum?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.Konuyu öğrenmede zorluk çekeceğimi düşünüyor muyum? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.Konu ile ilgili neler öğreneceğimi düşünüyorum?

.....

.....

.....

.....
.....
4.Konuyu ne şekilde daha iyi öğreneceğimi düşünüyorum?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
5.Bu ödev için ne yapmayı planlıyorum?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
6.Ödevi yapmadan nelerden ya da kimlerden yardım alabiliri? Ne şekilde?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
7.Ödevimi tahminen ne kadar zamanda yapacağımı düşünüyorum?

Soru Cevap Etkinlikleri- 2

Bu etkinlikte araştırmacı ve öğrencilerin öncelikli olarak derse hazırlıklı olarak gelmeleri beklenmektedir. Araştırmacı hazırlanılan konu ile ilgili olarak ders başında, ortasında, sonlarında öğrencileri düşünmeye teşvik etmek, öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesini sağlamak adına sorular sormaktadır. Sorulan sorular öğrencilerin üstbilişsel düşünmeye teşvik ederek, var olan bilgilerini geri getirip kullanabilmelerini yardımcı olur. Yapılan etkinlik konuşmaktan çekinen, özgüven eksikliği yaşayan öğrencilerin cesaretlendirilerek topluluk önünde konuşabilme becerileri kazanmasında faydalı olmaktadır. Soru cevap etkinlikleri araştırma süresince her ders uygulanmıştır. Sözlü olarak yapılan soru cevap etkinliğini yanı sıra yazılı olarak soru cevap etkinliği yapılmıştır. Aşağıda yapılan soru cevap etkinliğinden bazı örnekler verilmiştir.

Soru Cevap Etkinliği Çalışma Yapradı - 2

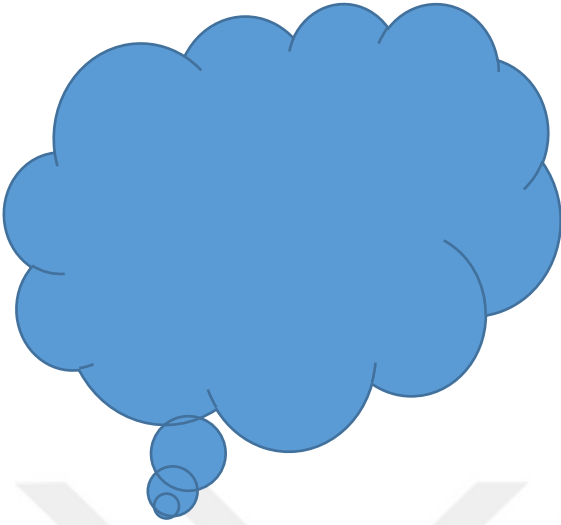
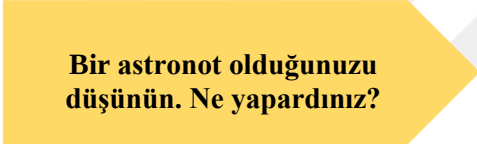
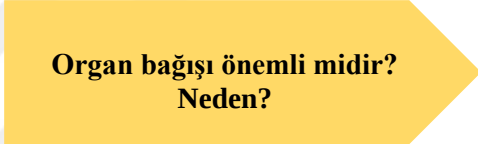
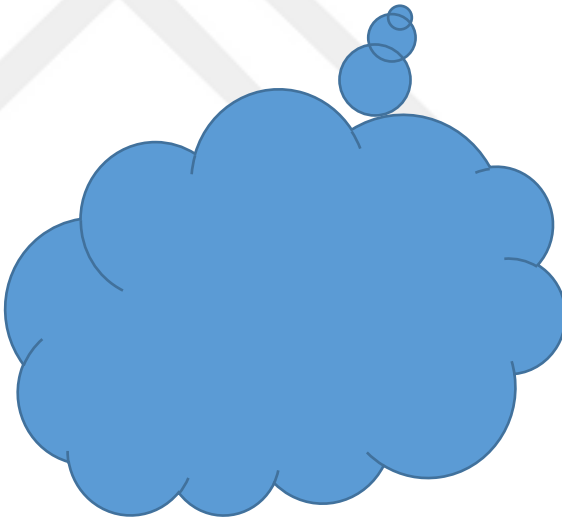
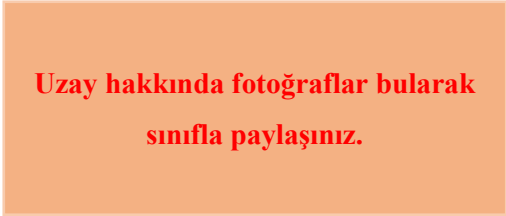
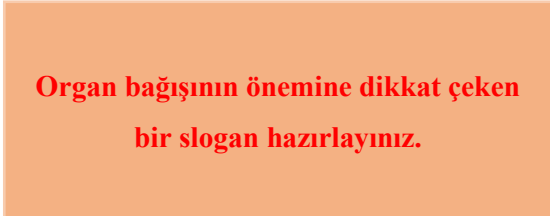
Demokratik bir toplum muyuz? Nasıl?

Demokrasi nasıl bir yönetim şeklidir? Demokrasi ile yönetilmeseydik neler olurdu?

Demokratik toplum özellikleri yansıtan bir resim çiziniz.

Demokrasinin önemine dikkat çeken bir afiş tasarlayınız.

Soru Cevap Etkinliği Çalışma Yapradı - 2

Soru Cevap Etkinliği Çalışma Yapradı – 2

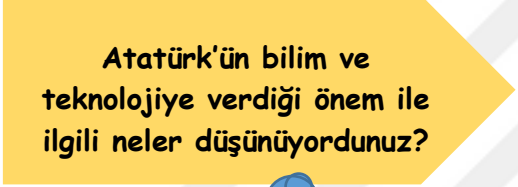
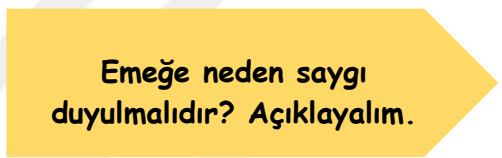
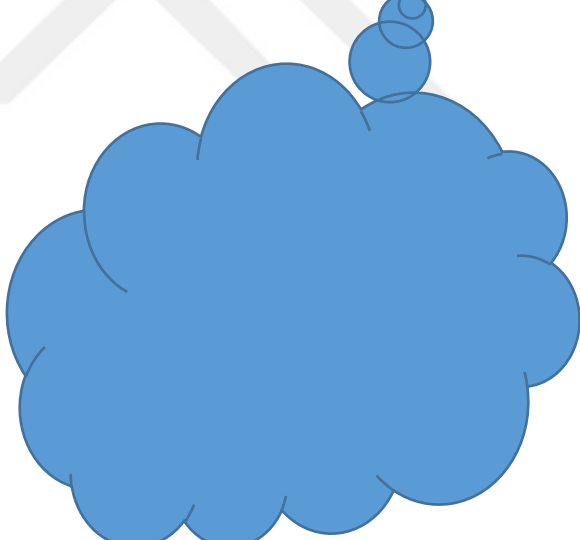
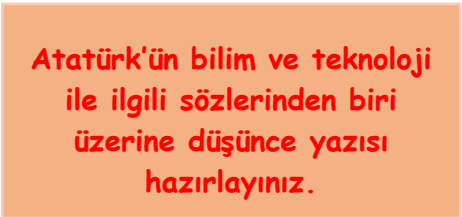
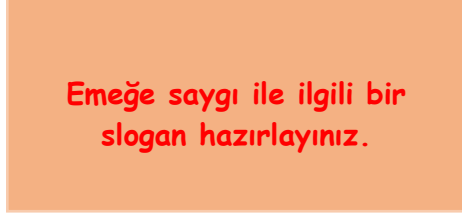
Hastalıklar nasıl bulaşır?

Hastalıklardan korunmak için neler yapılmalıdır?

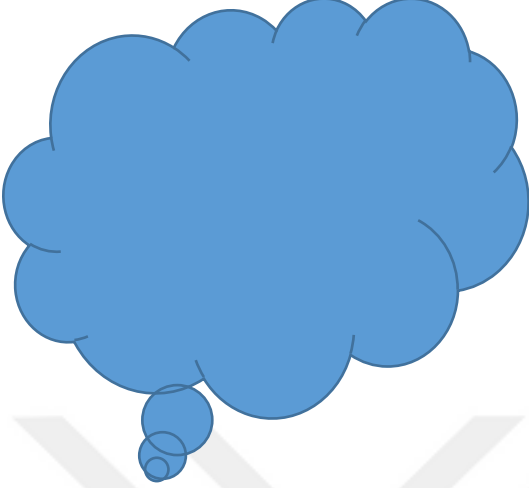
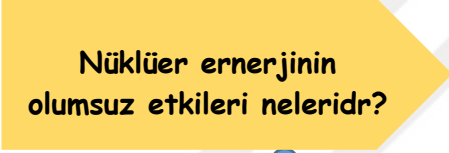
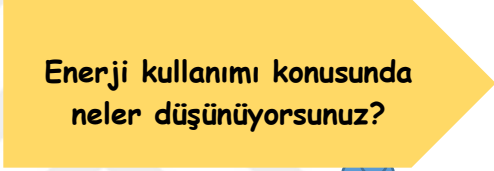
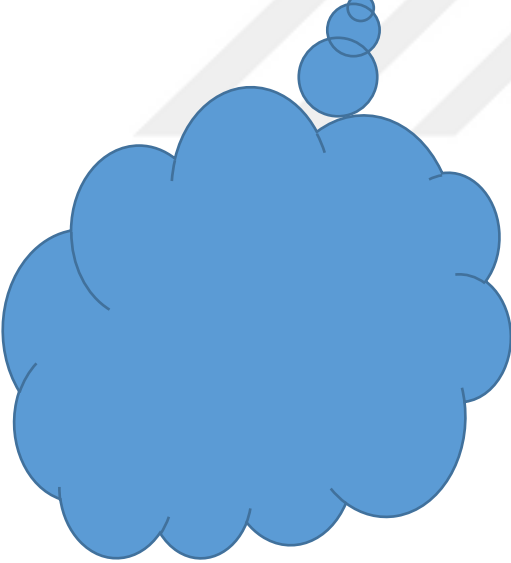
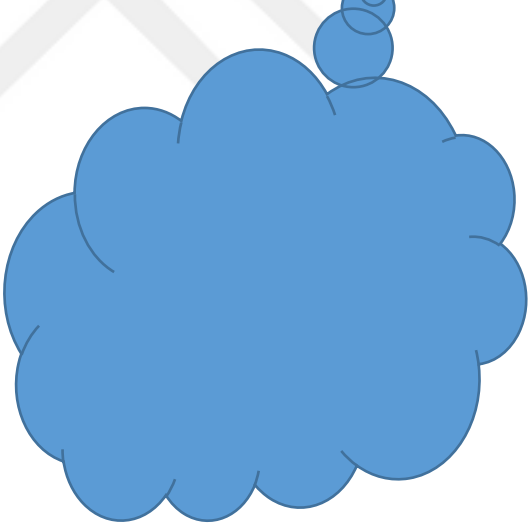
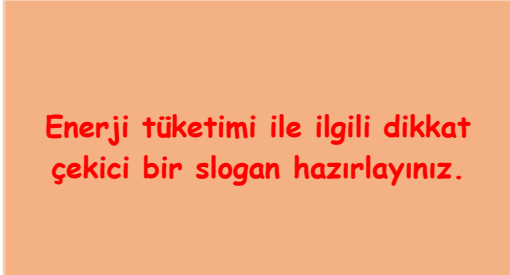
Bulaşıcı hastalıklar ile ilgili bir resim hazırlayınız.

Hastalıklardan korunmaya yönelik slogan hazırlayınız.

Soru Cevap Etkinliği Çalışma Yapradı – 2

	
 Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önem ile ilgili neler düşünüyordunuz?	 Emeğe neden saygı duyulmalıdır? Açıklayalım.
	
 Atatürk'ün bilim ve teknoloji ile ilgili sözlerinden biri üzerine düşünce yazısı hazırlayınız.	 Emeğe saygı ile ilgili bir slogan hazırlayınız.

Soru Cevap Etkinliği Çalışma Yapradı – 2

EK-8: Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması Öğrenci Görüşme Formu Örneği ve Öğrenci Günlüğü Örneği

Soru 3: Diğer derslerle karşılaştığınızda arada ne gibi fark gördünüz?Anlatınız.

Bu ders benim için oldukça eğlenceli. Çok seviyorum bu dersi. Diğer derslerde öğretmenler hiç böyle ders anlatmıyorlar. Keşke onlarda böyle ders anlatsalar o zaman daha iyi öğreniriz. Esma hoca bize değişik şeyler yapıyor diğer derslerde böyle değil mesela onlarda bilgisayar dan anlatsalar fotoğraflar gösterseler tiyatro yapsalar ne bileyim daha iyi olur bence. Esma hoca bizi çok seviyor bizimle ilgileniyor. bu ders çok zevkli geçiyor. Sosyal bilgiler dersinde çok değişik şeyler yaptık biz diğer derslerde olabilir böyle ama diğer öğretmenler hiç yapmıyorlar. Hiç sevmiyorum, mesela matematik dersinde çok kötü oluyor. Öğretmenler Esma hoca kadar iyi değil güzel anlatmıyor. Onların bize bağışladıkları da oluyor. Ama bazen baklılar çünkü sınıfta ses çıkmasın istiyorlar ama bilmediğimizi o zaman kızmıyorlar.

Soru 4: Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslere de uygulayabilir misiniz? Nasıl?

Evet uygulayabilirim çok iyi öğrendim çünkü. Öğretmenimiz diğer derslerde de daha iyi öğrenmemiz için çeşitli şeyler yapabileceğimizi söyledi. Mesela matematik dersinde çok örnek gözüncedaha iyi anlıyorum o yüzden test kitapları aldım çok örnek gözüncedim. Örnek çok gözünceden konuları çok iyi öğreniyorum hem yazılımda daha yüksek olur. İngilizce dersinde kelime ezberlemek için not defteri yaptım yazıp onları okuyorum sonra. Yani yapabiliyorum evet. Kitap okumayı da çok seviyorum. Kitap okumak iyi öğrenmemize yardım ediyor. Okuma yaparak daha iyi anlayabiliyorum. Çünkü tutmak faydalı dedi öğretmenimiz. Yaptıklarımı günlüklerimde yazıyorum. Böyle yapmak daha iyi öğrenmemi sağlar.

Soru 3: Diğer derslerle karşılaştığınızda arada ne gibi fark gördünüz?Anlatınız.

Öğretmenimizi çok sevdim. Sığ gelseniz dedim zaten, çünkü o iyi biri ve güzel ders anlatıyor. Diğer öğretmenler hiç yapmıyor. Matematik öğretmenimiz mesela bize çok kıyıyor. Diğer öğretmenler hiç böyle ders anlatmıyor. Ben teşekkür ederim öğretmenime iyiki geldi. Diğer öğretmenimiz mesela Türkçe dersinde hep öğretmen oturuyor. Hadi kanıyor diyen diğer hiç yerinden kım kım kalkmıyor. İngilizce öğretmenini de yazıyor tahtaya hep ama bir sıkılıyor. Konuşurken aada kıyıyor bize. Öğretmenimiz şapkalar dağıtıyor bize sorular soruyor hep bize fotoğraflar gösteriyor mesela bulma da güzeldi. Bize çok eğlenceli geçiriyor ders o yüzden.

Soru 4: Bu derste öğrendiklerinizi diğer derslere de uygulayabilir misiniz? Nasıl?

Ben düşünüyorum çünkü çok şey öğrendim. Bende öğrendiğim şeyler güzel şeyler önceden sosyal bilgiler dersini çok sevmezdim unutturdum, çünkü ben matematik dersini daha çok sevdim. Problem çözmek daha eğlenceli bençe, sosyal bilgiler dersinde hep duyduk sonra ezberleyiyordum ama artık daha çok sevdim. Sosyal bilgiler dersini çok eğlenceli öğrendik, nasıl çalınan bunnis öğrendim. Çünkü tutuyorum yapmam gerekenleri yapıyorum hem de çok duyurum. Günlük çalınca rutimim artık bildiğim yerleri küçük not defterime yazıyorum. Öğrendiğim şeyler güzel, diğer dersler de de böyle şeyler yapıyorum daha iyi öğrenirim.

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşmeden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda tamamlamış olduğunuz eğitim ile ilgili görüşlerinizi almaya yönelik sorular verilmiştir. Sizden istenen aşağıda verilen her bir soru için kendi görüşlerinizi belirtmenizdir. Verilen sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Sorular

Soru 1: Üstbilis Stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim sizin için faydalı oldu mu? Neden?

Bu ders faydalı gördüm. Bu ders bana çok faydalı oldu. Üst bilis bizim öğrenmemizde önemli bir konu. Bize yardımcı olacak. Öğretmenimiz anlattıcağı gerçekte n anladım. Ben nasıl öğreneceğimi biliyorum artık. Annemin telefonunu aldım. Öğretmenimiz yardım eder dedi size. Bazen sesimi ona kaydettim. Önemli şeyleri okuyorum sonra dinliyorum. Böylece daha iyi öğreniyorum. Esma hoca dedi ki not tutmak iyi. Ama yazı yazmak zor oluyor benim için ama yine de bir not defteri aldım. Sosyal bilgiler dersinde tarihleri yazıyorum, bilmediğim kelimelerin anlamlarını yazıyorum. Bunları bazen okuyorum unuttuğum ağızdan. Öğretmenimizi çok seviyorum keşke hep gelse. Bu derse çok seviyorum esma hoca çok güzel anlatıyor. Diğer dersler hiç böyle değil. Bu ders çok eğlenceli çünkü farklı diğerlerinden.

Soru 2: Uygulamada hoşunuza giden dikkatinizi çeken şey ne oldu? Neden?

Öğretmenimiz çok iyi bir insan. Ben bu derse çok seviyorum keşke öğretmenimiz hep gelse çok güzel ders anlatıyor. En sevdiğim ders sosyal bilgiler. Öğretmenimiz bizi seviyor bize çok iyi davranıyor. Bazı derslerde yanlış cevap verirsem öğretmenimiz kızar diye parmak kaldırmıyorum ama öğretmenimiz ne olursa olsun yanlışta olsa söyleyin diyor bize hiç kızmıyor. Derste sorular soruyor bulmacalar gözdürüyor herkesin fikrini öğrenmek istiyor. Bilgisayar getiriyor bize film seyretti. Sıgırla ders anlatıyor öyle şeyleri görünce daha iyi anlıyoruz. Öğretmenimizi çok seviyorum. Sorduğu soruları bilince bize hediyeler veriyor. Bana not defteri verdi..

11 Mart Salı 2014



Bugün soru çözmeliydim ve kitap okumalıyım. Fakat yapmadım. Onun yerine İngilizce yazılısına çalıştım. Cuma günüydü. Bide Ödevlerimi yaptım. Ama ben soru çözmek ve kitap okumam gerekiyor. Bu iki şeyi yapseydim bugün için çok daha iyi olacaktı. Ve bugün İngilizce yazılısına çalışırken şunu farkettim ben normalde birine bir şey anlatır gibi yapıyordum. Yani öğretmen misim gibi davranarak çalışıyordum yazılıya. Bugün farkettiğim şeyse şuydu Ben gözörökte iyi anlıyorum. Böyle yapmam gerek.

21 Mart Cuma 2014

Okula gitmedim bugün ve bu yüzden çalışmak için çok zamanım oldu. Okula gitmememin sebebi bir yere gitmemiz. Yolculuk sırasında kitap okumalıyım ders çalışmalıyım. Bu hafta deneme sınavı vardı. Pek çalışmadım ama 5 yanlışım çıktı. Daha çok çalışsaydım. Daha az cıkkordire dikkatli olsaydım. Haftaya yazılılarım var bol bol çalışmam gerek fakat his isimden gelmiyor. Fen yazılı sonuçları da açıklandı. Sıfta sadece ben ve bir

13. Mart 9arsamba

merhaba Günlük

Benim adım Dilan soyadım Kocak 6.sınıf
merhaba arkadaşlarım gidiyorum. Bugün

öğretmenimiz Esma Hoca'nın geleceğini
söyleyince herkes çok sevindi. Esma

hoca bizim öğretmeniz oldu artık.

O yüzden öğretmenimiz diyeceğiz artık.

Öğretmenimiz bize başarılı olmamız için

günlük tutan demisti. Günlük bize yol göster-

cek demisti. Ben ne yapmam gerektiğini

planladım. Gün içinde sıralama yaptım

ne yapacağımı. Bugün saat 6'da geldim eve

ders çalışmaya başladım. Bir sürü dersim

vardı önce kolay olanları bitirmek istiyordum.

Ödevlerimi nasıl yapmalıyım diye düşünüyordum.

Önce sosyal bilgiler dersinden ödevlerimi

vardı. Ben ezberleyemiyordum unuttuğum ödevleri
yaparken notlar tuttum

Bazen boş zamanlarımda notları okuyar-
gım. Bunu yapınca çok öğrenirim.
Not faydalı olacak bize. Önceden

ders çalışırken hep televizyon izlerdim.
Bazen sesten rahatsız olurdum. Şimdi
diğer adada çalışıyorum. Ödevler bittikten
sonra diğer adaya gidiyorum. Öğretmenimiz
bize söylemişti zaten. Daha iyi anlırsanız
demmişti. Ödevleri yaparken soruları biliyordum
bu yüzden okudum önce okuma yaptım.

Sonra soruları yine okudum cevapladım. Sonra
diğer arkadaşlarımda günlük tutuyorlar.
Acarba ne yazıyorlar diye düşündüm.

Ben onlardan çalışkan olmalıyım o yüzden
daha iyi çalışmalıyım. Sevgili günlük bu-
gün çok çalıştım ve çok öğrendim,

doğru yaptım annem baktı. Doğru yapmış-
sık öğretmenimiz hediyeye verecek. Şimdi
uyuyacağım. Seni seviyorum sevgili günlük



ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ ÖĞRETİM UYGULAMASI ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu görüşmeden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda tamamlanmış olduğunuz eğitim ile ilgili görüşlerinizi almaya yönelik sorular verilmiştir. Sizden istenen aşağıda verilen her bir soru için kendi görüşlerinizi belirtmenizdir. Verilen sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi ümit eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

Sorular

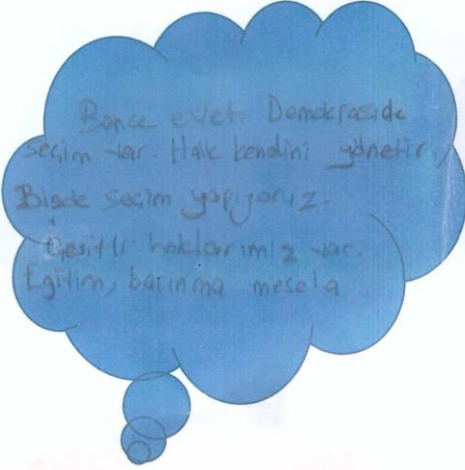
Soru 1: Üstbiliş Stratejilerinden yararlanılarak yapılan öğretim sizin için faydalı oldu mu?

Neden?

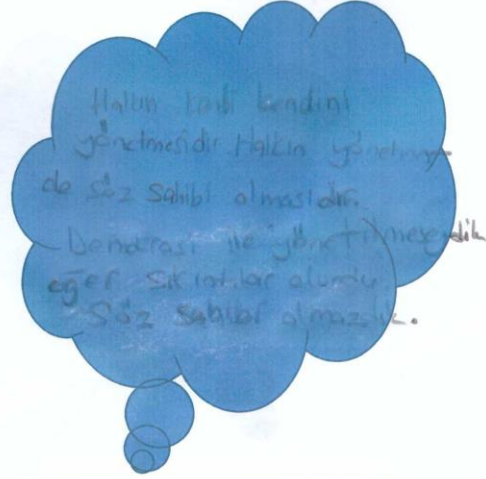
Evet ben çok sevdim bu dersi. Bana faydalı oldu. Öğretmenimiz üst biliş nedir onu söyledi bize bilgi verdi. Ben ilk kez duyduğum daha önce hiç duymamıştım. Bu konu çok güzelmiş. Nasıl daha iyi öğrenebileceğiz onları anlattı bize. Üst biliş bizim iyi öğrenmemize yardımcı olmuş. Üst biliş ile ne yaparsam daha çok öğrenirim biliyorum artık. Bu ders çok zevkli keşke her Esmâ hoca gelse o çok iyi biri. Çok eğlenceli bu ders çok öğreniyorum daha iyi öğreniyorum artık. Bu derste eğlenceli öğreniyorum hiç sıkılmıyorum. Esmâ hoca bunu anlatınca ne yapmalıyım biliyordum Bu derste öğrendim ne yapmam daha iyi. Esmâ hoca dedi not tutmaya bilmediğimizi ondan aldım ak bize yardımcı. Mesela ben not tutuyorum artık bi not defteri aldım. Tuttuğum notlarda yazıları okuyorum geliyorum çünkü daha iyi anlıyorum. Ders gelirken ses çok kötü olur bana geliyemem. Ben aşağı sesli bi yerde oturamam. Yazılarda yanımda oturan arkadaşımın kalem sesinden bile rahatsız olurum. Esmâ hoca bundan rahatsız olunca oradan gidin dedi. Sesli bi yerde geliyemem gerektiğini biliyorum artık çünkü anlıyorum ki öyle. O kadar güzel bu ders o kadar eğleniyoruz ki bu derste. Eğlenceli olunca sıkılmıyorum daha güzel anlıyorum. Diğer dersler hiç bunun gibi değil. Esmâ hoca çok iyi biri. Keşke diğer dersler de böyle olsa. Diğer öğretmenlerimizde böyle iyi

EK-9: Üstbiliş Stratejileri Öğretim Uygulaması Öğrenci Etkinlik Örnekleri

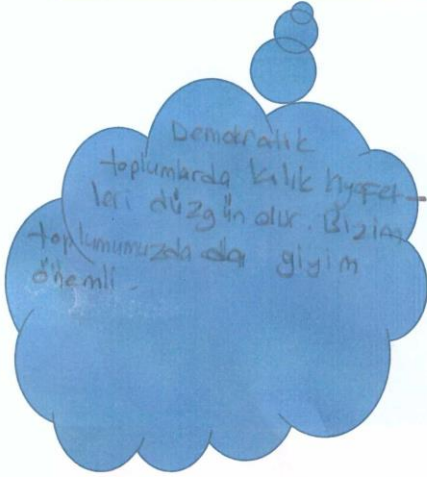
ÇALIŞMA YAPRAĞI



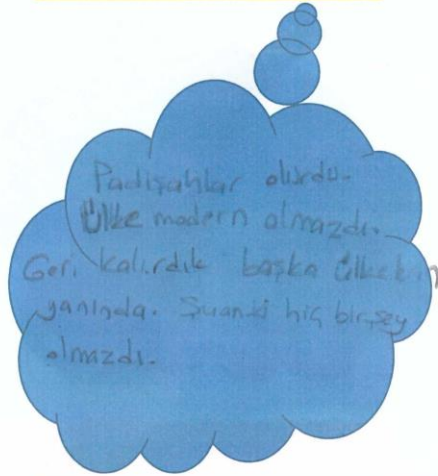
Demokratik bir toplum muyuz? Nasıl?



Demokrasi nasıl bir yönetim şeklidir? Demokrasi ile yönetilmeseydik neler olurdu?



Demokratik toplum özellikleri yansıtan bir resim çiziniz.



Demokrasinin önemine dikkat çeken bir afiş tasarlayınız.

Çalışma Yaprağı



Sosyal Bilim ne demektir? Sosyal Bilimlere örnek veriniz.

insan ile ilgili hususları inceleyen bilimlerdir
Tarih, Coğrafya, Hukuk



Her ne kadar yavaş, için gerekli bilgi ve yeterli ifade etmek-
tedir. Telefona, e-mail, internet, yazılımlar konusuna, bekliler



Kıllıktır olur, tülek olur, çarpık kırılgandır olur, hastalıklıdır, acıdır.
Gök gibi bahçesi kütüğün olduğu, bir evim olsun. Mayıs çiçekleri
olsun bahçede, iki katlı büyük bir ev olsun. Kalabalık, sevinç olsun.
Dedem, bahçesi gibi büyüksün.

HERKES EŞİTİR





SU

HAYATIR



BİLİNCİLİ

KULLANALIMI!

Size verilen çalışma kâğıdını hızlıca gözden geçirdikten sonra, aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1.BÖLÜM

a. Bu çalışma yaprağını tamamladıktan sonra hangi becerilerimin gelişmesini planlıyorum?

Doğal aletlerle ilgili çizimler üretme becerisinin gelişeceğini düşünüyorum.

b. Çalışma yaprağını nasıl tamamlamayı planlıyorum?

Bugün derste işlediğimiz konularla ilgili çalışma yaprağını doldurmayı planlıyorum.

c. Bu çalışma yaprağını tamamlamak ne kadar zamanımı alır?

Bu çalışma yaprağını ayalararak yapmazsam hemen biteceğini yarı kısa bir sürede biteceğini düşünüyorum.

d. Çalışma kâğıdını tamamlama konusundaki nasıl gidiyorum, başarılı oluyor muyum?

Bana göre bu çalışma kâğıdını doldururken başarılı bir şekilde gittiğine inanıyorum.

II.BÖLÜM

- ŞİMDİ ÇALIŞMA YAPRAĞI İLE İLGİLİ PERFORMANSIMIZI DEĞERLENDİRELİM

1. Çalışma kâğıdında neler yaptım?

Önüme çıkan soruları okudum ve sorulara uygun cevaplar verdim.

2. Bu çalışmayla neler öğrendim?

Daha çok nelere dikkat edeceğimi ve bir soruda maymun istiklâk yapma-
yacağımı öğrendim.

3. Bu çalışmada başarılı olduğum bölümler (konular) nelerdi?

Sorulara güzel cevaplar vermem ve diğerlerine hak göstermemdi.

4. Bu çalışmada zorlandığım bölümler nelerdi?

Birinci bölümün "g" kısmında zorlandım ve bilgiyi organize etmek nedir bilmiyordum.

III.BÖLÜM

Şimdi günlüğünüze dönerek, dersin başında, bu dersten beklentilerinizle ilgili yazdıklarınızı gözden geçirin. Ardından günlüğünüzde ikinci bölüm oluşturarak aşağıdaki sorulara cevap verin.

1. Bu konuyu öğrenmeden önce bildiklerimle şimdiki bilgim arasında farklılık var mı? Nasıl?

Evet. Aslında çok farklılık var. Çünkü bu çalışmaya önce biraz hatta çok şey öğrendim, faydasını öğreneceğim.

2. Bu derste öğrendiklerimin, diğer derslerdeki başarıımı, becerilerimi geliştireceğini düşünüyör muyum? Neden?

Evet. Bir dersin ne kadar eğlenceli olabileceğini şimdi anladım. Çünkü derse katılmayınca can sıkılıyor ve eve gitmek istiyorsun. Ama derse katılınca zaman çok hızlı geçiyor, eğlenceli geçiyor ve mutlu duyursun.

IV.BÖLÜM

EV ÖDEVLERİ YAPMADAN CEVAPLANACAK BİLİMSEL SÜREÇ SORULARI

1.Konu ile ilgili ne biliyorum?

Doğal afetlerle ilgili hangi önlemler
aldığımızı biliyorum.

2.Konuyu öğrenmede zorluk çekeceğimi düşünüyör muyum? Neden?

Hayır. Çünkü bu konuya ilgili bildiklerim
var ve kolay olduğunu düşünüyörüm.

3.Konu ile ilgili neler öğreneceğimi düşünüyörüm?

Önemli olan yerleri öğreneceğimi
düşünüyörüm.

4.Konuyu ne şekilde daha iyi öğreneceğimi düşünüyörüm?

Öğretmenin pozitif olmasına ve dersle
ilgili deneyimler yapınca konuyu daha
iyi anlayabilirim.

5.Bu ödev için ne yapmayı planlıyörüm?

Ödevimi güzelce yapıp bir sonraki
derse sunu yapmak için çalışmayı
planlıyörüm.

6.Ödevi yapmada nelerden ya da kimlerden yardım alabilirim? Ne şekilde?

Kitaplardan, ansiklopedilerden ve aile büyüklerimden

III.BÖLÜM

Şimdi günlüğünüze dönerek, dersin başında, bu dersten beklentilerinizle ilgili yazdıklarınızı gözden geçirin. Ardından günlüğünüzde ikinci bölüm oluşturarak aşağıdaki sorulara cevap verin.

1. Bu konuyu öğrenmeden önce bildiklerimle şimdiki bilgim arasında farklılık var mı? Nasıl?

Evet. Aslında çok farklılık var. Çünkü bu çalışmaya önce biraz hatta çok şey öğrendim, faydasını öğreneceğim.

2. Bu derste öğrendiklerimin, diğer derslerdeki başarıımı, becerilerimi geliştireceğini düşünüyör muyum? Neden?

Evet. Bir dersin ne kadar eğlenceli olabileceğini şimdi anladım. Çünkü derse katılmayınca can sıkılıyor ve eve gitmek istiyorsun. Ama derse katılınca zaman çok hızlı geçiyor, eğlenceli geçiyor ve mutlu duyarsun.

i. Sorulara cevap verdikten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime soruyor muyum?

Bazen sendüğüm oluyor, bazen de
sormadığım günler oluyor.



GAZİ GELECEKTİR...