

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI İLE OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Rabia AKYOLCU

Ankara
Eylül, 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

RESİM -İŞ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARI İLE OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia AKYOLCU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

Ankara
Eylül, 2013

JÜRİ ONAY VE İMZA SAYFASI

RABİA AKYOLCU'nun Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları İle Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezi 06.09.2013 tarihinde jürimiz tarafından Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Başkan): Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Üye: Prof. Dr. Serap BUYURGAN

Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

ÖNSÖZ

Lisans öğreniminde öğrencilerin, çalışmalarını devam ettirebilmeleri, alanlarında belli düzeyde uzmanlaşmaları için gerekli öğrenme becerilerini edinmeleri beklenmektedir. Bu manada üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi öğrencilerin hedeflenen düzeyde öğrenmelerine destek olmaktadır. Üstbilişsel farkındalıkları yüksek öğrenciler en iyi öğreneceği öğrenme ortamını seçebilmekte, zamanını etkili kullanabilmekte, öğrenme esnasında planlar yaparak amaçlar belirleyebilmektedir. Üstbilişsel stratejiler kazandırıldığında başarının artabileceği düşüncesiyle, bu araştırmada Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin bir durum tesbiti yapılmıştır. Bir envanter aracılığı ile üstbilişsel farkındalıkları ölçülüp öğrencilerin başarıları ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca üstbiliş ve bilişin sanat eğitimi ile ilişkisine yönelik tesbitlerde bulunulmuştur.

Araştırmam boyunca bütün nezaketiyle beni sabırla dinleyen ve büyük destek sağlayan Tez Danışmanım Yard. Doç. Dr. Sema BİLİCİ'ye,
Lisans öğrenimimden itibaren benim için rol-model olan ve akademik hayata başlamanı sebep olan kıymetli hocam, Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU'na,
Tez sürem dahilinde araştırma yapmak üzere ABD Columbia Üniversitesi'ne gitmem için desteğini esirgemeyen Columbia Üniversitesi Art & Art Education Departmanı öğretim üyesi Associate Prof. Dr. Olga HUBARD'a,
Kıymetli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Doç. Dr. İbrahim KISAÇ'a teşekkür ederim.

Hayatımın her anında mutluluğum ve başarımlarım için maddi manevi en büyük destekçilerim olan canım aileme minnet borcumu belirtmek isterim ve sevgilerimi sunarım.

Tezimin farklı aşamalarında bana yardımcı olan, emeğini esirgemeyen aynı zamanda manevi desteğini de hissettiğim bütün arkadaşlarıma tüm kalbimle teşekkür ederim.

Rabia AKYOLCU

ÖZET

RESİM -İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE OKUL BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AKYOLCU, Rabia

Yüksek lisans, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sema BİLİCİ

Ankara-2013, 90 sayfa

Bu araştırma, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelemesi yoluyla durum tesbit etme amacı taşımaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi gibi bazı değişkenlerin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ise bu yolla, sanat eğitiminde bilişsel boyutun önemine vurgu yapmaktır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 4. sınıftaki 228 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin veriler Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) ile elde edilmiştir. Üstbilişsel Farkındalık ile okul başarıları arasındaki ilişkiyi tesbit etmek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuç olarak, akademik başarının tüm üstbilişsel farkındalık alt boyutları ile arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt amaçlara yönelik olarak: Üstbilişsel farkındalık ile yaş arasındaki ilişkiyi tesbit etmek üzere pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, yaş ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu yapılan bağımsız örneklem

için t-testi ile tesbit edilmiştir. Aynı analiz yöntemi ile stbiliřsel farkındalık puanlarında, sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin gelir düzeyleri ile stbiliřsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere ANOVA uygulanmıştır. Sonuçta gelir düzeyinin stbiliřsel farkındalık üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstbiliş, stbiliřsel Farkındalık, Resim-İř Eğitimi, Okul Başarısı

ABSTRACT

AN INVESTIGATING OF METACOGNITIVE AWARENESS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG THE DEPARTMENT OF ART TEACHING STUDENTS

This research is conducted to investigate whether there is a significant relationship between metacognitive awareness scores and academic achievement among the department of art teaching students. Also whether metacognitive awareness scores differentiate depending on age, gender, grade levels, and monthly income levels was investigated. Another aim of this research is point out the importance of cognitive dimensions of art education. The population of the study consists of the art teaching students in Turkey. The sample includes 228 students studying at second and forth grade in 2012-2013 academic year at Gazi University Department of Art Teaching. To determine student's metacognitive levels, two research tools are used: The Metacognitive Awareness Inventory developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akın, Abacı and Çetin (2007) and Personel Information Form prepared by researcher. Pearson product-moment correlation coefficient is used to analyze the relationships between metacognition and school achievement and age. The differentiation according to gender and grade levels in terms of having the related variables analyzed through t-test for independent groups technique. Furthermore one way anova is used to analyze monthly income levels of students. To sum up, the results showed that there is a significant relationship between metacognitive awareness and school achievement, in that metacognitive awareness was a positive predictor of academic success. In this context I recommend that teachers and educators teach or develop their student's metacognitive awareness strategies.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY VE İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
RESİMLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
Alt amaçlar.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Üstbiliş	13
2.2 Flavell'in Üstbilişsel Teorisi.....	16
2.2.1.Üstbilişsel Bilgi.....	17
2.2.2. Üstbilişsel Deneyimler.....	18
2.3. Schraw'un Üstbilişsel Teorisi	19

2.3.1 Biliş bilgisi (Knowledge of Cognition)	19
2.3.2. Bilişin Düzenlenmesi (Regulation of cognition)	21
2.4. Üstbiliş'in Önemi.....	24
2.5. Üstbiliş ve Öğretim	27
2.6. Üstbiliş ve Biliş İlişkisi	34
2.7. Üstbilişsel Farkındalık	36
2.8. Üstbilişin Ölçülmesi	37
2.9. Tarihsel Süreçte Sanat Eğitiminin Bilişsel Boyutu.....	39
2.10. Biliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi	42
2.10.1. Eisner'in Görüşleri.....	43
2.10.2. Efland'ın Görüşleri	43
2.10.3. Parsons'ın Görüşleri	44
2.10.4. Howard Gardner'ın Görüşleri	45
2.11. Üstbiliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi	46
3. YÖNTEM	54
3.1 Araştırma Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Teknikleri	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)	59
3.4. Veri Analizi.....	61
4. BULGULAR VE YORUM	62
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	65

4.5. Probleme İlişkin Bulgular	66
4.6. Bulguların Yorumlanması.....	69
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	88
Ek 1 Kişisel Bilgi Formu	88
Ek 2 Bilişüstü Farkındalık Envanteri.....	89

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 Üstbilişsel Strateji Gelişim Metriksi.....	32
Tablo 2 Genel Örneklem Tablosu.....	57
Tablo 3 Ayrıntılı Örneklem Tablosu.....	58
Tablo 4. Cinsiyete göre Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri.....	66
Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Ortalama, Standart Sapma Ve Anlamlılık Düzeyleri...	67
Tablo-6. Gelir düzeyine göre Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri...	68
Tablo 7. Yaş ve Üstbilişsel Boyutlar Arasındaki İlişki.....	69
Tablo 8. Akademik Ortalama ve Üstbilişsel Boyutlar Arasındaki İlişki.....	71
Tablo 9. Başarısı Düşük ve Başarısı Yüksek Olanlara Ait Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri.....	72

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1. Leonardo Da Vinci, Monalisa.....	53
Resim 2. Vermeer, Woman Weighing Gold.....	54

KISALTMALAR LİSTESİ

N : Gözlenen kişi sayısı

n : Her bir kategorideki gözlenen kişi sayısı

p : Anlamlılık Düzeyi

t : t-testi

ss : Standart Sapma

f : F Testi ANOVA

sd : Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde öğrenme, gerçek hayatta karşılaşılan sorunları tanımak, bunların öneminin farkında olmak, bu sorunların nedenlerini anlamak, sorunları çözmek ve olası sorunları önceden gidermek amacına hizmet eden ve öğrenmenin tam ve yeterliliğe dayalı olmasını vurgulayan yaklaşımlar etrafında temellenmektedir (Demirel&Turan, 2010). Eğitim araştırmalarının son kırk yılına bakıldığında bulguların durumu destekler nitelikte olduğu, araştırmaların öğrenenlere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma, bilgiyi elde etme ve kendi zihinsel süreçlerini yönetebilme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazandırma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aktürk & Şahin, 2011). Çakıroğlu'na (2007) göre, yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil, öğrenmeyi öğrenme yollarını bilip bilmedikleridir. Bu noktada, bireye kendi kendine öğrenme yeterliliği kazandıran üstbiliş kavramı kendini göstermektedir. Eğitim bilimlerinde üstbiliş kavramı, son yıllarda sıklıkla vurgulanır hale gelmiştir çünkü, etkili öğrenmeyi sağlama çalışmalarının doğasında üstbilişsellik bulunur. Öz'e (2005) göre; psikologlar ve eğitimciler üstbilişin öğrenme sürecini tanımlama ve açıklamada büyük bir etkisi olduğu yargısına varmıştır. Bu yargıdan hareketle üstbiliş, insan deneyiminin en önemli parçasıdır, başarılı öğrenmede temel rol oynar, süreç boyunca bireye rehberlik eder. Genellikle düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanır ve öğrencilere öğrenmelerini öğrenme konusunda yardımcı olur. Dahası insanın öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve öğrenme yolu ile edindiği davranışları şekillendirir.

Üstbiliş kavramına ilk kez işaret eden Flavell (1979), üstbilişin sözel bilgi alışverişi, sözel ikna, sözel kavrama, okumayı kavrama, yazma, dil öğrenme, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş, öz denetim ve öz eğitiminde önemli rol oynadığını iddia eder. Üstbilişle ilgili birçok tanım ve model bulunmakla birlikte, en önemli ayırım, biliş bilgisi ve bilişsel düzenleme de odaklanmaktadır. Üstbilişsel bilgi genel manada biliş hakkındaki bilgiyi içerir, bunun yanı sıra kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığıdır (Pintrich, 2002). Bilişsel düzenleme ise, bireyin düşünme ve öğrenmesinin kontrolüne yardımcı olan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Schraw, 2002).

Üstbilişin, öğrenmede başarı sağlamak için temel olduğunu ifade etmek yerinde olacaktır. Çünkü bireylerin bilişsel becerilerini daha iyi kontrol etmelerini sağlar ve yeni bilişsel becerilerin yapılanmasıyla düzeltilebilecek zayıflıklarını belirler (Schraw, 2002). Gourgey (2002), üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre; hedef belirleme, kişisel sorgulama, davranış seçimleri üzerine düşünme ve bireysel değerlendirmede akademik olarak daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Üstbilişsel bilgisinin farkında olan kişi, kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmektedir. Üstbiliş bilgi ve becerisi yüksek olan bireyler, mümkün olduğunca erken öğrenmek için engelleri tesbit etmekte ve hedef başarısını garantiye almak için araç veya stratejileri değiştirmektedir (Titus & Annaraja, 2011). Öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmesini sağlamak için, bireyin öğrenme süreçleri üzerinde denetimi sağlayan üstbiliş becerilerinin geliştirilmesi de çok önemlidir. Üstbiliş becerileri gelişmiş bir birey; öğrenme birimi üzerinde dikkatini toplayabilmekte, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edebilmekte, öğrenip öğrenmediğini değerlendirebilmekte ve tüm bu süreçler sonunda, sonraki öğrenmelerinde daha başarılı olmak için, üstbiliş becerilerinde gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir (Altındağ, 2008).

T. Yokuş'a göre (2009) lisans düzeyinde yapılan eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin yüksek derecede özerklikle ileri düzeyde çalışmaları sürdürmek için gerekli olan öğrenme becerilerini sürdürmeleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda gerek

öğretmenler gerekse öğrenciler açısından, öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl olduğu, bilginin kaynağı, imkânı ve sınırlarına yönelik inançları ile kendi bilişsel sistemlerine yönelik farkındalıkları ve kontrol becerilerinin belirlenmesi oldukça önemli hale gelmektedir (A. Sapanıcı, 2012).

Eğitim psikolojisindeki araştırmacılar bugüne kadar düşünme becerisi, üstbiliş, eleştirel yargılama ve öz-düşünümsel sorgulama konuları ile ilgilenmişlerdir. Şimdiki çalışmalar ise duyuşsal model, değerler modeli, bilişsel modelde inanış ve etkileşim üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalardan bir çoğu sanat eğitimcilerini de kapsamaktadır (Jones, 1991).

Geçmişte inanılan, belli insanların doğuştan belli yeteneklerle dünyaya gelmekte olduğuydu dolayısıyla insanda yetenek vardır ürün ortaya koyar veya yoktur şeklinde algılanmaktaydı. Bu yeteneğin genler yoluyla edinildiğine fakat geliştirilmediğine inanılmaktaydı. Sanat sadece duygulara hitap etmemekte dolayısıyla sanat eğitimi sürecindeki birey ya da grubun sadece duyguları değil, tüm beyinsel yaratıcı gücü eğitilmektedir. Burada duygulardan da önce duyular, duyumlar, duyarlılık, duygululuk gibi kavramların yer aldığı tüm bir duyuşsal alan söz konusu olmaktadır. Ayrıca duyuşsal algıdan başlayarak algılama, yorumlama, çözümleme ve sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargıya varma gibi süreçlerde devreye girdiği için, bilişsellik sanat dışı alanlarda olduğu kadar sanat eğitiminde de mevcuttur (San, 1983).

Geçmişte yeteneğin doğuştan geldiği ya da diğer bir deyişle genetik olduğu, sonradan kazanılmasının mümkün olamayacağına dair bir kanının varlığı günümüzde büyük ölçüde değişmiştir. Bu bağlamda, sanatın öğrenilebilen ve öğretilen bir alan olduğu görüşünün yaygınlaştığı söylenebilir. Bu öğretim yalnız teknik bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı olmayıp, anlatımsal ve yaratıcı her türlü davranışı kapsamaktadır (Kırıçoğlu, 2005). Özellikle son yıllarda estetikçi, sanat eğitimcisi ve sanatçıların ortaya

koydukları yeni sanat kavramında, bilişsel alanın önem kazandığı anlaşılmaktadır (Gardner, 1983).

Son yıllarda sanat eğitiminde zihinsel sürecin rolü ve fonksiyonunu anlamaya yönelik çalışmaların yoğunluk kazandığı dikkati çekmektedir. Schraw'a göre, "Bir beceri gösteren herkes üstbiliş konusunda yeteneklidir; çünkü bu beceriyi nasıl yapacağını düşünür" (2002).

Resim-iş eğitiminde performans başarısına yönelik öğrencilerin üstbilişsel farkındalık kazanmaları; çeşitli alanlardaki bilgilerini tahmin etme, öğrenmelerini izleme, yeni öğrenmeler için etkili planlar geliştirme; buna bağlı olarak öğrenmede başarı ve motivasyonda artış sağlamak bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmada eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek üzere gerekli olan üstbiliş ve üstbilişsel bilgi, üstbilişsel kontrol, üstbilişsel farkındalık, sanat eğitimi ile biliş ve üstbiliş ilişkisi konuları üzerinde durulmuş, resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve bunun okul başarıları ile ilişkisi üzerine bir durum tesbiti yapılmıştır. Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin; üstbilişsel farkındalık kazanmaları, kendini değerlendirme, kendi öğrenme ürünleriyle ilgili karara varma, çalışmaya ayıracağı zamanı ve izleyeceği yöntemleri tesbit etmeleri bakımından önemli bir etken olarak görüldüğünden bu konu ele alınmıştır.

Mevcut araştırmalarda daha çok temel becerileri kapsayan okuma, yazma, yabancı dil öğrenimi ve matematikte problem çözme alanlarında araştırmaların yoğunlaştığı söylenebilir (Çakıroğlu, 2007; Bağçeci, Döş & Sarıca 2011; Cephe & Muhtar, 2008; Özbay & Bahar, 2012; Özsoy, 2008, 2012; Çeçen & Alver, 2011; Coutinho, Hastings, Skowronski, Britt, 2005; Annevirta, Laakkonen, Kinnunen & Vauras, 2006; Ozuru, Kurby & McNamara, 2012). Diğer yandan, üstbilişsel öğrenme düzeyleri ile başarı arasındaki ilişkiyi; üstbilişsel öğretim stratejileri, üstbiliş becerileri ile başarı ilişkisi,

üstbilişsel farkındalık, özdüzenleyici öğrenme düzeylerinin öğrenme stilleri, epistemolojik inançlar, üstbilişin öğretimi, eleştirel düşünme ve cinsiyet gibi bireysel farklılıklara göre değişimi belirlemeye yönelik betimsel çalışmaların da yoğunluğu dikkat çekicidir (Atındağ, 2008; Özsoy, 2011; Baltacı & Akpunar 2011; Kiremitçi, 2011; Kaya, 2012; H.Yokuş, 2011; T. Yokuş, 2011; Saban & Saban, 2008; Özabacı & Olgun 2011; Aktürk & Şahin, 2011; Candan, 2005; Melanlıoğlu, 2011; Azevedo, 2008; Leutwyler, 2009; Huff & Nietfeld, 2009; Ku & Ho, 2010; Wilson & Bai, 2010; Miller & Geraci, 2011; Metcalfe & Finn, 2013; White & Frederiksen, 2005). Türkçe eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Yabancı Dil Eğitimi, Beden Eğitimi, Bilgisayar Eğitimi, Öğretmen Yeterlilikleri, Müzik Eğitimi, Tarih Eğitimi, Resim-İş Eğitimi gibi eğitimin farklı alanlarında üstbilişsellik ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Üstbilişsellik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Bir kısmını şöyle sıralamak mümkündür:

Schraw'un (1998) araştırma sonuçlarına göre; kendisi hakkında üst düzey bilgiye sahip olan üniversite öğrencileri doğrudan akademik başarısını etkileyecek daha fazla bilişsel strateji kullanmaktadır. A.Sapancı (2012); öğretmen adaylarının üstbilişsel düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında üstbilişsel düzey ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bağçeci ve diğerleri, (2011) 'İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi' isimli çalışmasında üstbilişsel farkındalık ile yıl sonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelediğinde, üstbilişsel farkındalığın alt boyutlardan açıklayıcı bilgi ile arasında ilişki bulunmakta bu bulgudan yola çıkarak; üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vrugt ve Oort (2008) üstbiliş, başarı hedefleri ve akademik başarıyı incelemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, etkili bir öz-düzenlemeli öğrenme modelinin geliştirilmesi ve test edilmesini amaçlamıştır. Model hedef başarıları; üstbiliş, çalışma stratejileri ve akademik

başarıdan oluşmuştur. Hedef başarıları ile üstbiliş arasında pozitif bir ilişki vardır. Üstbiliş dört çalışma stratejisini de olumlu etkilemiştir. Abd-El-Fattah (2011) çalışmasında bir üstbilişsel öz düzenleme becerisi olarak; testlerin bilişsel taleplerini karşılamak üzere çalışma stratejilerini uyarlayıp uyarlayamadıklarını araştırmayı amaçlamış, sonuçta ise üniversite öğrencilerinin çalışma stratejilerini uyarlayabildiğini böylece, testlerin bilişsel işlem talepleri ile aynı doğrultuda olduğunu tesbit etmiştir. Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006) ise, üstbilişsel eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlar, buna göre üstbilişsel eğitimin öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Marc (1994) araştırmasında birinci sınıf üniversite öğrencilerinin üstbilişini keşfetmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bilişsel stratejilerini değerlendirdiği ve gerekçelendirdiği araştırma, görüşme ile yapılmıştır. Araştırma öğrencilerin üstbilişi ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. 35 ekonomi öğrencisi örnekleminde; performans ve üstbilişsel bilgileri arasında ilişki bulunmuştur. Özellikle yüksek başarılı öğrencilerin bilişsel kuralların daha fazla farkında oldukları bilişsel süreçte üstbilişsel bilgilerini harekete geçirdikleri görülmektedir. Onların üstbilişsel bilgisinin daha fazla yapılandığı hiyerarşik olarak düzenlendiği görülmektedir. Vukman (2012); araştırmasında katılımcıların gözlemlerini uzamsal, sözel önermesel, ve sosyal öğrenme ile ifade edip, görevlerdeki performanslarını değerlendirmeleri istenmektedir. Sonuç olarak, üstbilişsel değerlendirme uzamsal alanda yüksek, sözel önermesel alanda düşük ve sosyal alanda oldukça hatalı bulunmuştur. Bunların dışında; Topçu ve Tüzün, 2009; Anneke ve Frans, 2008; Ngozi, 2009; Ndidiamaka, 2010 araştırmaları, akademik başarı ve üstbiliş ilişkisini ortaya koyan diğer çalışmalardır.

Mevcut araştırmalarda, sonuçların ilişki düzeyi yüksek veya düşük de olsa genellikle pozitif yönde ilişkinin saptandığı anlaşılmaktadır. Üstbilişsel stratejiler ve beceriler uygulandığında öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, bilişsel süreçlerini denetlemede de daha başarılı oldukları tesbit edilmiştir.

Sanat veya sanat eğitimi ile üstbiliş ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırmalar da

mevcuttur; Goldberg (2005), üstbiliş ve sanat üretimini ele aldığı çalışmada; öğretim programına üstbilişsel düşünme stratejilerini dahil ettiğinde öğrencilerin sanat eğitimi süresi boyunca üstbilişsel düşünme stratejilerini daha fazla kullandığı ve sanat üretiminin tematik doğasını anlamaya daha yatkın olup, strateji ürettiklerini tesbit etmiştir. Meale (2005) sanat eğitimi öğrencilerinin öz-düzenlemesinin performanslarına etkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda uyguladığı üstbilişsel stratejilerin sanat performansını artırdığını tesbit etmiştir. (Cameron, 1995); araştırmasında sanatın bilişsel bir çaba olduğunun anlaşılmasına bir katkıda bulunmak, estetik algı talimatlarının üstbilişi desteklediğini ve üstbilişin diğer alanlara da taşınabilir olduğunu ortaya koymak istemiştir. Araştırmada iki gruptan biri üç hafta boyunca derste estetik algı talimatlarını takip etmiş, diğer grup kontrol grubu olmuştur. Ölçüm için paragraf yazımı ve harita konsepti yer almıştır. İkisi için de analiz puanlarının yüksek çıkması beklenmiş fakat örneklemin küçüklüğünden ötürü beklenen sonuca ulaşamamıştır. Fakat estetik algı talimatlarını alan sınıfta düşük başarılı öğrenciler bile verimli işler yapıp aktif zaman geçirmiştir. M. Sapancı (2010) güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Sonuçlar, güzel sanatlar eğitimi resim-iş eğitimi öğrencilerinin yüksek derecede bilişüstü farkındalık düzeyine sahip ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Davis, (2000) araştırmasında öğrencilerin düşünme hakkında düşünceleri için öğrencilerin üstbilişleri ile köprü kurmayı başarmıştır. Öğrencileri kendi öğrenmelerinin çeşitliliği ve esnekliği ile yüzleştirmiş ve onların ne öğrendiğinin yanında nasıl öğrendiğini de görmelerini sağlamıştır. Sanat alanında yürütülen diğer araştırmalarda da genellikle uygulanan üstbilişsel stratejilerin sonuçlarının olumlu, belirlenen ilişkinin pozitif yönde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Birçok alana konu olan üstbilişsel farkındalık, ülkemizde resim-iş eğitimi alanında ise yalnızca bir araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Araştırmanın bu bakımdan alanda yeni bir konuya temas ettiği söylenebilmektedir. Bu konunun araştırılıp incelenmesinin Resim-İş Eğitimi alanına büyük katkıları olacaktır. Sanat eğitimi alan öğrencilerin

üstbilişsel becerilerini geliştirmek; bu becerileri geliştirirken, alana özgü stratejiler belirlemek veya var olan stratejileri uyarlamak öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Bu çalışma sanat eğitiminin bilişsel boyutuna ve öğrencilerinin üstbilişsel süreçlerinin farkındalığına dair bir durum tesbitidir. Öğrencilerin bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesi, farkındalıklarının yüksek olması onların her türlü ders ve ders dışı etkinliklerine katkı sağlayacağı inancıyla çalışma önemli bulunmakta ve bundan sonra yapılacak çalışmalara, geliştirilecek stratejilere ön ayak olması beklenmektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın **problem cümlesi**; resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, şeklinde tanımlanabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tesbit edebilmektir. Bir diğer ifadeyle, sanat eğitiminin bilişsel boyutunun önemini vurgulamak ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve okul başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Alt amaçlar

- 1) Resim-İş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık puanlarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

- 3) Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında, gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eggen ve Kauchak'a (2001) göre başarılı öğrenciler, ne zaman stratejik olmadıklarının ya da davranmadıklarının farkında olanlardır. Çünkü öğrenmenin etkili olması, bilinçli olarak yapılması ile ilgilidir. Bilinçli bireyler ancak kendini bilme yeteneği ile donatıldıklarında eğitim sürecinin ürünleri olarak toplumda yer alabilmektedir (akt. Özsoy, 2008).

Üstbilişin geliştirilmesi, öğrenme sürecini etkileyen önemli bir yapıdır. Üniversite öğrencilerinin zihinsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması, planlı, düzenli, hedefli olması başarıyı getirecek unsurlardır. Öğrenciler öğrenim hayatına emin adımlarla devam etmek için önce kendini sonra öğrenmesini tanımlayıp, çalışma stratejileri geliştirmelidir. Bu hedefle ilerlemenin, sanat eğitimi öğrencilerinin alan içi ve alan dışı performanslarına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışma öncelikle, sanat eğitimi alan bireylerin gözardı edilemeyen bilişsel süreçlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Diğer bütün alanlarda olduğu gibi bu alanda eğitim alan öğrencilerin de her türlü derslerinde bilgilerini kontrol etmelerine olanak sağlanması gerektiği düşüncesine dikkat çekilmektedir. Sanat bir üst düzey düşünme biçimidir, düşüncesine dayanılarak; sanat eğitimi kapsamında eğitim alan bireylerin

atölye derslerinde uygulamalar esnasında üstbilişsel stratejiler geliştirmek suretiyle başarılı olacakları inancı, bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığına yönelik bir durum tesbiti yapmak önemli bulunmuştur. İlerleyen çalışmalarda doğrudan üstbilişsel becerileri geliştirmek amacıyla öğretim yapmaya yönelik araştırmalar yapmak mümkündür.

Bu araştırma, Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi açısından önemli bulunmuştur. Üstbilişle ilgili olarak, eğitimin diğer alanlarında çeşitli araştırmalar yapılmış olmasına karşılık, sanat eğitimi alanındaki araştırmalardaki eksiklik dikkat çekmektedir. Bunun sonucu olarak da çalışma önem arz etmektedir. Araştırma, sanat eğitimi alan öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi ve başarılarının arttırılmasına yönelik yapılacak programlara zemin oluşturabilmesi bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma:

1. Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında eğitimine devam eden 2. ve 4. sınıf öğrencileri ile,
2. Veri toplama aracı olarak; Bilişüstü Farkındalık Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile
3. Bulguların geçerliliği, anketlerin geri dönüş oranı ve ankette yer alan soruların geçerliliği ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin akademik not ortalamalarının akademik başarılarını temsil ettiği,

2. Üstbilişsel Farkındalık Envanterinde yer alan maddelere araştırma grubunun samimi ve dikkatli bir şekilde cevap verdiği,
3. Veri toplama araçlarının bu araştırma için yeterince geçerli ve güvenilir olduğu,
4. Katılımcıların çalışma konusu ile ilgili değişkenler açısından kendilerini değerlendirebilme yeterliğinde oldukları,
5. Çalışma grubu oluşturulurken 2. ve 3. sınıflar düzeylerinin benzer özellikler taşıdığı,
6. Çalışma grubu seçiminde 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin farklı özellikler taşıdığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Üstbiliş (Metacognition): Bildiğini bilmek anlamına gelir, kişinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme becerisidir (Flavell, 1979).

Üstbilişsel Farkındalık: Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgiye sahip olması ve kendi öğrenmesini planlı ve düzenli olarak yürütmesidir (Leutwyler, 2009).

Üstbilişsel Stratejiler: Öğrencinin sahip olduğu bilişsel süreçler hakkındaki bilgisi ile bu süreçleri kontrol edebilmek için kullandığı planlama, izleme, ve düzenleme stratejileridir (Pintrich, 2002).

Üstbilişsel Bilgi: Biliş hakkındaki bilgiyi içerir, bunun yanı sıra kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığıdır (Pintrich, 2002).

Öz-Düzenleme: Bellekle ilgili aktiviteleri planlama, yönlendirme ve değerlendirmedir (Flavel, Miller & Miller, 2002).

Öz-Eğitim: Pekiştirmeye yol açan öz-düzenleyici cevaplara oluşturan ayırt edici uyarılara denir (Schunk, 2011).

Öz İzleme: Kişinin davranışının bazı yönlerine dikkatini yöneltmesi anlamına gelir (Schunk, 2011).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üstbiliş

Üstbiliş (metacognition) terimini literatüre kazandıran John Flavell'dır. 1975'te çocukların bellek yetenekleri ile ilgili araştırmasında ilk kez bellek-üstü (metamemory) terimini kullananan Flavell, sonrasında araştırma alanını genişletmiştir, 1979 yılında yaptığı araştırmada üstbiliş terim ve bileşenlerini açıklamıştır. İngilizce'de "metacognition" olarak isimlendirilen Üstbiliş terimi, ülkemizde bilişötesi, bilişüstü, bilişsel farkındalık, metabiliş, yürütücü biliş gibi farklı terimlerle de karşılanmıştır (Akpınar, 2011). Bu araştırmada ise Özsoy'un (2007) araştırması kapsamında, Türk Dil Kurumu'ndan aldığı öneri sonucuna dayanarak üstbiliş terimi kullanılmıştır.

Tarihsel olarak üstbiliş; araştırma sürecinde birbirinden farklı iki çizgide devam etmektedir. Bir yanda, esas olarak Flavell'in çalışmalarına dayanan gelişim psikolojisi alanında kapsamlı araştırmalar mevcuttur. Diğer yanda ise kişinin kendi bilgisini izlemesine vurgu yapan ve sonuçlarına yönelik sorularla dar kapsamda ilgilenen bilişsel psikoloji araştırmalarıdır (Koriat & Reichert, 2002).

Üstbilişle ilgili bazı noktalarda birleşen, kimi noktalarda ayrılan tanımlar bulunmaktadır. En genel tanım ise biliş hakkındaki biliş\bilgidir, düşünme hakkındaki düşünmedir.

Üstbiliş kavramını ortaya atan Flavell, herhangi bir bilişsel teşebbüsün farklı yönlerini, düzenlemesini amaç olarak ele alan bilgi ve zihinsel aktivite olarak tanımlamıştır. Üstbiliş olarak anılır çünkü özünde biliş hakkındaki biliştir (Flavell, 1985).

Üstbiliş terimi kişinin bilişsel sürecinin bilgisi olan biliş hakkındaki bilişini ifade etmek ve hafıza, dikkat, bilgi, tahmin ve sanrıyı açıklamak için giderek yaygınlaşan bir biçimde kullanılmaktadır. Burada önemli olan kişinin süreci nasıl sonlandırdığı değil süreçle ilgili ne bildiği ve neye inanmakta olduğudur. Bu alandaki araştırmanın altında yatan yargı kişilerin sadece nesneleri, olayları ve davranışları kavrayan organizmalar olmadığı, aynı zamanda önemli ölçüde bilişin kendisini de kavramakta olduğudur. Kişiler, zihnin nasıl çalıştığını, hangi zihinsel problemlerin zor hangilerinin kolay olduğunu, kendi zihinsel durum ve süreçlerini anlamakta ve şekillendirmektedir (Wellman, 1985).

Yussen'e (1985) göre; çokça konuşulan üstbiliş, bilişe olan yansımasını anlamayı ve bilginin yapısını ifade etmektedir. Bu yüzden üstbiliş bilişin düşüncesi veya düşünmenin düşünmesini ifade etmektedir. Bu tanımın şemsiyesi altında üst biliş ile ilgili terimlerin sayısı artmıştır. Üstbilişsel inanç, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel deneyim, üstbiliş bilgisi, bilme hissi, öğrenmenin muhakemesi (judgement of learning) akıl teorisi, üstbellek, üstbilişsel beceriler, uygulama (executive) becerileri, üst düzey düşünme becerileri, üstbileşenler (metacomponents), anlama yeteneğini izleme, öğrenme stratejileri, sezgisel stratejiler ve öz-düzenleme gibi birçok kavram üst biliş ile ilişkilendirilmektedir (Veenman, Hout-Wolters, Afflerbach 2006). Yussen'in bu terimlerle ilgili örnekleri;

- 1) Bir kelime listesini hatırlamaya yardımcı olacak hangi stratejileri kullanacağını iyice düşünmek ve tasarlamak (metamemory).
- 2) Birisi tarafından verilen mesajı anlayıp anlamadığının üzerinde düşünmek (metacomprehension).
- 3) Bir şeyi gözlemlerken hangi durumlarda daha az dikkat dağınıklığı oluştuğunu anlamak (meta-attention) şeklindedir.

Üstbiliş, öğrencilerin farkında olmalarının bilgisi olarak görülmekte ve kavramsal fenomeni kavrama bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Üstbiliş alan yazınında, kişinin düşünceleri hakkındaki düşünceleri ya da bildiğini bilmesi olarak bilinir ve genellikle öğrencilerin bilgi, farkındalık, öğrenme süreçlerinin kontrolü ile ilişkilidir. Üstbiliş öğrencileri tanıma, değerlendirme ve gerek duyulan yerlerde mevcut fikirleri tekrar inşa etme yeteneklerine göre kategorize edilir (Jausovec, 2011).

Kavramsal ve gelişimsel öğrenme psikolojisi perspektifinden bakıldığında, üstbiliş öğrenmek için gerekli olan önemli bir yapı taşıdır. Bu açıdan üstbiliş, duygusal ve güdüsel öz düzenleme olarak ifade edilmektedir (Vukman: 2012).

Gourgey'nin (2002) ifadesine göre üstbiliş yaygın olarak kişinin öğrenmesinin kontrolü ve farkındalığı olarak tanımlanır. Noushad (2008) Baker ve Brown'dan (1984) aktardığına göre; üstbiliş, “bir görevi yerine getirmede gerekli olabilecek kaynakların stratejilerin ve becerilerin farkındalığı ve görevi tamamlamak için gerekli olan öz düzenleme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Ülgen (2001) ise bireyin, neyi bilip neyi bilmediğinin ve kendi bilişsel süreçlerinin nasıl olduğunun bilgisine ve kontrol altına alınmasına işaret etmektedir. Hartman'a göre (2002), bilmeyi bilme düşünmeyi düşündürmektir. Tıtuş ve Annaraja (2011) üstbilişselliği, kişinin kendi bilgisini, anlamasındaki bilinç yeteneği ve kendi bilişsel sürecini değiştirmede bilinçli bir farkındalık olarak tanımlamaktadır. Schunk (2011) kısaca yüksek düzeyli biliş olarak ifade etmektedir. Senemoğlu (2005) ise bireyin kendi yürütücü kontrol sisteminin, diğer bir deyişle öğrenmede kullandığı kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasıdır diye tanımlamaktadır. Yani, bu durum hem bildirme kavramı olarak bize neyi anlayıp anlamadığımızı, neyi yapıp yapamayacağımızı anladığımızı gösterirken hem de süreç kavramı olarak anlamamızı ve becerimizi geliştirmek için uygun taktik ve stratejileri uygulamamız gerektiğini içermektedir (Boulay ve diğerleri, 2010).

Üstbilişi açıklayan bir çok teorisyen bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında açıklanmak üzere iki teorisyen seçilmiştir. Bir tanesi üstbiliş bulan teorisyen John Flavell

diğeri ise, araştırmada uygulanan Bilişüstü Farkındalık Envanteri'ni oluşturan Gourgey Schraw'dur.

2.2 Flavell'in Üstbilişsel Teorisi

John Flavell üstbiliş terimini ilk ortaya atan kişidir. Bu terimi oluştururken ilk önce 1970 yılında ilk kez bir çalışmada 'düşünme hakkında düşünme'yi ele almıştır. Buradaki hipotezinde;

1) Yakın çevredeki insanlar hakkında düşünme

2) İnsanlar arasındaki eylemler hakkında düşünme

3) Düşünme hakkında düşünme

4) Düşünme hakkında düşünmeyi düşünme, şeklinde bahsetmiştir (Flavell, Friedrichs & Hoyt, 1970). 1970 yılında çocukların verilen bir dizi nesnenin isimlerini ezberlerken düşünmeden yaptıkları sözel ve görsel-algısal faaliyetlerin çok detaylı kayıtlarını elde etmek üzere bir çalışma yapmıştır. Bu hafıza çalışması ile hem somut ezberleme deneyimi öncesinde öğrencilerin kendi hafıza kapasitelerini tahmin edebilmeleri ve de böyle bir deneyim sonrasında hatırlama hazırlıklarını değerlendirebilmeleri ele alınmıştır (Flavell, 1970). 1975 yılında yaptığı araştırmada ilk kez üstbellek (metamemory) terimini kullanmıştır. Bu çalışmada çeşitli bellek ve üst bellek ile ilgili bilgileri örneklemek için çocuklarla bir görüşme yapılmıştır (Flavell ve arkadaşları, 1975). 1979 yılında ise geliştirdiği çalışmalarında üstbiliş (Metacognition) terimini tanımlamış ve literatüre kazandırmıştır. Üstbilişin kategorileri Flavell'e (1979) göre şöyle açıklanmaktadır:

Çok çeşitli bilişsel girişimlerin denetlenmesi, dört sınıf olgunun hareketleri ve birbirleriyle olan ilişkileri vasıtasıyla gerçekleşmektedir: (a) *üstbiliş bilgisi*, (b) *üstbiliş deneyimleri*, (c) *hedefler* (veya görevler), (d) *hareketler* (veya stratejiler). Üstbiliş bilgisi, bilişsel yaratıklar olarak insanlara dair ve onların çok farklı bilişsel görevleri, hedefleri, hareketleri ve deneyimlerine dair bireyin saklamış olduğu dünya bilgisi katmanıdır (Flavell, 1979).

2.2.1.Üstbilişsel Bilgi

Üstbiliş bilgisi öncelikle, bilişsel girişimlerin süreç ve sonucu üzerinde hangi etmenlerin olduğu ve nasıl rol oynadığının bilgisidir. Ayrıca bu etmenlerin birbiri ile olan etkileşiminin bilgisini de kapsamaktadır. Bu etmen ve değişkenlerin üç temel kategorisi bulunmaktadır: birey, görev ve strateji.

Birey kategorisi; insanın kendisinin ve diğer insanların bilişsel işlemciler olarak, tabiatları hakkında inanageldiği her şeyi kapsamaktadır. Birey içi farklılıklar, bireyler arası farklılıklar ve bilişin evrenselleri hakkındaki inançlar olarak daha alt kategorilere de ayrılabilir. Birey içi farklılıklara pek çok şeyi okumak yoluyla değil dinlemek yoluyla daha iyi öğrenilebildiği örnek olarak verilebilmekte, bireyler arası farklılıklara örnek olarak; “bireyin arkadaşlarından biri diğerinden sosyal anlamda daha hassastır”, şeklindeki yargı ile ifade edilebilmektedir.

Görev kategorisi, bilişsel bir girişim sırasında ulaşabilen bilgiyle ilgilidir. Bu bilgi; çok fazla ya da çok az miktarda, bilinen ya da bilinmeyen bir türde, gereğinden fazla ya da yoğun bir biçimde sıkıştırılmış halde, çok iyi ya da çok kötü düzenlenmiş, ilgi çekici ya da sıkıcı, güvenilir ya da emniyetsiz gibi daha pek çok farklı durumda olabilir. Bu alt kategorideki üstbiliş bilgisi, bilişsel girişimi nasıl daha iyi yönetilebileceğin ve onun amacına ulaşmasında senin ne kadar başarılı olabileceğin konusunda yukarıda sayılan değişkenlerin ne anlama geldiğini anlayabilmektir.

Strateji kategorisinde ise, ne tür bilişsel girişimlerde hangi stratejilerin hangi hedef ve alt hedeflere ulaşmada daha etkili olacağının bilgisi olarak düzenlenmektedir.

2.2.2. Üstbilişsel Deneyimler

Üstbilişsel deneyimler, süre olarak kısa ya da uzun, içerik anlamında da basit ya da karmaşık olabilmektedir. Örnekleme gerekirse, daha sonrasında görmezden gelinebilen bir durum için anlık bir şaşırma eylemi gösterilebilir ya da bir başkasına bağlı olan bir şeyin gerçekten anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda bir süre emin olunamayabilir. Bu deneyimler, herhangi bir zamanda, bilişsel bir girişim sırasında, öncesinde ya da sonrasında gerçekleşebilmektedir. Örneğin, gerçekleşmek üzere olan bir girişimde başarısız olunacağını muhtemel olduğu ya da bir öncekinde gerçekten çok başarılı olduğu hissedilebilmektedir. Pek çok üstbilişsel deneyim, bir girişimde nerede bulunduğunu ve ne tür bir ilerleme göstermekte bulunduğunu ya da ilerleme gösterme ihtimalinin olduğu ile ilgilidir. Bir kişi talimatların hemen hepsini ezberlediğine inanabilir ya da böyle hissedebilirken, arkadaşına karşı ne hissettiğini yeterli bir biçimde iletemeyebilir, okuduğu bir şeyi anlamaya çalışırken birden bire engellenebilir gibi farklı durumları içine almaktadır.

Üstbilişsel deneyimlerin, bilişsel hedeflerde veya görevlerde, üstbilişsel bilgide ve bilişsel faaliyetlerde veya stratejilerde çok önemli etkileri görülmektedir. Öncelikle, bireyi yeni hedefler oluşturmaya, eski hedefleri yenilemeye veya tamamen bırakmaya yönlendirebilmektedir. Mesela, şaşırma ve başarısızlık deneyimleri böyle etkilere neden olabilmektedir.

İkinci olarak üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel bilgi temeline bir şeyler ekleyerek, bir şeyleri oradan silerek ya da orayı yenileyerek etkilemektedir. Hedefler, araçlar, üstbilişsel deneyimler ve görev çıktıları arasındaki ilişkiler gözlemlenebilmektedir ve – Piaget tarzı-bu gözlemler var olan üstbilişsel bilgiyle özümmlenebilir ve bilgi gözlemlere yerleştirilebilmektedir.

2.3. Schraw'un Üstbilişsel Teorisi

Üstbiliş, anlama ve bilişi kontrol etme anlamına gelmektedir. Üstbiliş hakkında mevcut pek çok kaynak, üstbilişsel bilgi (yani, kişinin biliş hakkındaki bilgisi) ile üstbilişsel kontrolü (yani, kişinin bilişi düzenlemek için bu bilgiyi nasıl kullandığını) birbirinden ayırmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişleri hakkında veya genel olarak biliş hakkında ne bildiğini ifade etmektedir. Üstbilişsel kontrol ise, kişinin düşünmesine veya öğrenmesine yardım eden ve karşılıklı olarak birbiriyle ilişki içerisinde bulunan üstbilişsel faaliyetler anlamına gelmektedir (Schraw, 1998). Üstbilişsel kontrol ve üstbilişsel bilgi karşılıklı olarak birbiriyle bağlantılıdır, şöyle ki; daha çok bilgi daha iyi kontrolü sağlarken daha iyi kontrol de yeni üstbilişsel bilginin edinimi ve oluşturulması olarak sonuçlanmaktadır (Schraw, 1995).

Schraw ve Moshman (1994), bireylerin şu iki sebepten ötürü üstbilişsel kuramlar oluşturduklarını ileri sürmektedir: (a) üstbilişsel bilgilerini sistemleştirmek ve (b) kendi bilişsel faaliyetlerinin sınırlarını belirli bir çerçeveye içerisinde anlamak ve tasarlamak.

Schraw üstbilişi, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki bileşen halinde sunmaktadır. Kısaca biliş bilgisi, bireyin kendi bilişi hakkında ve genel olarak biliş hakkında ne bildiği ile ilgilenir ve en az üç çeşit üstbilişsel farkındalığı içine almaktadır: açıklayıcı (bildirimsel), yöntemsel, durumsal bilgi. Bildirimsel bilgi bir şeylerin bilgisini, yöntemsel bilgi nasıl bildiğini, durumsal bilgi ise neden ve ne zaman bildiğini bilişsel bakış açısıyla ifade etmektedir.

2.3.1 Biliş bilgisi (Knowledge of Cognition)

Biliş bilgisi bireylerin kendi bilişleri veya genel olarak biliş hakkındaki bilgileri manasına gelmektedir (Schraw & Moshman, 1994). Biliş bilgisi bileşeni, genelde üç farklı türde üstbilişsel farkındalığı içermektedir. Bildirimsel bilgi eşyalar hakkında bilgi sahibi

olma anlamına gelmektedir. Yöntemsel bilgi bir şeyleri nasıl yapacağını bilmek, durumsal bilgi de bilişin neden ve zaman yönlerini bilmeye ilgilienmektedir (Schraw2002).

2.3.1.1. Bildirimsel bilgi (Declarative Knowledge)

Kişinin becerileri, düşünsel kaynakları ve bir öğrenen olarak yetenekleri hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. Bildirime dayalı bilgi, kişinin bir öğrenen olarak kendisi hakkında ve kendi performansını ne tür etmenlerin etkilediği hakkında sahip olduğu bilgiyi içermektedir (Schraw, 1998). Kişinin bir öğrenen olarak bilgisini ve kişinin performansını hangi faktörlerin etkilediğini de kapsamaktadır.

2.3.1.2 Yöntemsel Bilgi (Procedural Knowledge)

Bireyin yaptığı şeylerin bilgisini içermektedir. Bu bilginin büyük bir kısmı stratejik ve buluşsal olarak sunulmaktadır. Yöntemsel bilgi seviyesi yüksek olan bireyler görevlerini otomatik olarak yerine getirmekte, stratejileri etkili bir şekilde sıralamaktadır. Ayrıca bu bireyler büyük strateji dağarcığına sahiptir (Schraw, 2002). Yöntemsel bilgi, aynı zamanda yöntemsel becerilerin uygulanması hakkında sahip olunan bilgi manasına gelmektedir. Yüksek düzeyde yöntemsel bilgiye sahip olan bireyler, becerileri daha otomatik olarak kullanmaktadır (Schraw & Moshman, 1995). Öğretimsel bir açıdan bakıldığında, pek çok çalışma gösteriyor ki genç öğrencilere yöntemsel bilgilerini artırmalarında yardım edildiği zaman var olan problem çözme performansları gelişmektedir. Örneğin, problem çözme komut kartı kullanarak veya kullanmayarak problem çözen beşinci sınıf öğrenci grupları karşılaştırıldığında; komut kartını nasıl kullanacakları üzerine açık yöntemsel eğitim alan öğrencilerin, kağıt-kalem testinde kontrol grubuna göre daha çok problem çözdükleri tesbit edilmiştir. Açık yöntemsel eğitim grubu,

yeni bilgisayar görevinde de kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilemiştir (Schraw& Moshman, 1995.akt King, 1991).

2.3.1.3. Durumsal Bilgi

Koşullu bilgi, pek çok farklı bilişsel faaliyeti uygulamanın zaman ve nedenini bilmeyi ifade etmektedir. Bilişsel yöntemlerin göreceli yararlılığı hakkındaki bildirime dayalı bilgi olarak da düşünülebilmektedir (Schraw& Moshman, 1995). Durumsal bilgi, bildirimsel ve yöntemsel bilginin ne zaman ve neden bilindiğine işaret etmektedir. Örneğin etkili öğrenenler ne zaman ve hangi bilgiyi kullanacağını bilmektedir. Durumsal bilgi, bireylerin kaynaklarını tahsis etmelerine ve stratejilerini daha etkili kullanmalarına yardım ettiğinden ayrıca önem kazanmaktadır. Aynı zamanda her öğrenme görevinde öğrencinin değişen duruma uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Schraw, 2002).

2.3.2. Bilişin Düzenlenmesi (Regulation of cognition)

Öğrencinin öğrenmesini kontrol etmesini sağlayacak bir takım aktivitelere işaret etmektedir. Araştırmalar, üstbilişsel düzenlemenin sayısız yolla performansı arttırdığı varsayımını desteklemektedir. Yine araştırmalar, dikkatle ilgili kaynaklarda, mevcut stratejileri kullanmada daha iyi olduklarını ve kavrama bozukluklarının daha fazla farkında olduklarını da göstermektedir (Schraw, 2002).

Bilişin düzenlenmesi öğrenmelerimizi kontrol bakımından kolaylaştıracak bir dizi alt süreci içermektedir. Bunlardan sıklıkla tartışılan beş tanesi şöyle sıralanmaktadır:

2.3.2.1 Planlama (Planning)

Öğrenmeye başlamadan önce, amaç düzenleme ve kaynakları tedarik etmeyi ifade etmektedir. Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların dağıtımını kapsamaktadır. Okumadan önce öngörülerde bulunma, stratejileri sıralama ve bir göreve başlamadan önce titizlikle zaman ve dikkat dağılımını belirleme gibi örnekler olarak karşımıza çıkmaktadır (Schraw, 1998. akt. Miller, 1985). Uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların dağıtımını kapsamaktadır. Okumadan önce öngörülerde bulunma, strateji sıralama ve bir göreve başlamadan önce titizlikle zaman ve dikkat dağılımını belirleme gibi örnekleri sıralamak mümkündür (Schraw, 1998).

2.3.2.2. Bilgi Yönetme Süreçleri(Information Management Strategies)

Beceriler ve bilgiyi daha verimli süreçlendirmek için aktif şekilde kullanılan; organize etme, detaylandırma, özetleme ve seçici odaklanma gibi strateji dizilerini ifade etmektedir (Shraw & Dennison, 1994).

2.3.2.3. İzleme (Monitoring)

Kullanılan öğrenme ve stratejileri değerlendirmektir. Kişinin kavrama ve görev performansına dair var olan farkındalığını ifade etmektedir (Shraw & Dennison, 1994). Öğrenirken kendi kendini periyodik olarak deneyebilme yeteneği iyi bir örnektir (Schraw, 1998).

2.3.2.4. Ayıklama Stratejileri (Debugging Strategies)

Uygun kapsamı ve performans hatalarını seçmeyi ayıklamayı ifade etmektedir (Schraw & Dennison, 1994).

2.3.2.5. Değerlendirme (Evaluation of Learning)

Bir öğrenme olayından sonra performansı ve stratejilerin etkililiğini analiz etmektir (Schraw & Dennison, 1994). Kişinin öğrenmesindeki ürünü ve etkililiği artırması olarak ifade edilmektedir. Kişinin hedeflerini ve sonucunu yeniden değerlendirilmesi tipik bir örnektir (Schraw 2002).

Bireylerde Bilişin düzenlemesini güçlendirmek için, Schraw üç alt boyutu kapsayan düzenleyici kontrol listesi hazırlamıştır. Böylelikle bu sorular, bireyin öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olmaktadır.

Planlama:

Görevin yapısı nedir?

Benim hedefim nedir?

Ne gibi bilgi ve stratejilere ihtiyacım var?

Ne kadar zamana ve kaynağa ihtiyacım var?

İzleme:

Ne yaptığım konusunda net bir fikre sahip miyim?

Görev anlamlı mıdır?

Hedeflerime ulaşıyor muyum?

Değişiklik yapmaya ihtiyacım var mı?

Değerlendirme:

Hedefime ulaştım mı?

Ne işe yaradı?

Ne işe yaramadı?

Bir dahaki sefere farklı bir şekilde yapar mıyım?

2.4. Üstbiliş'in Önemi

Üstbiliş bireyin kendi öğrenme süreci ile ilgili değer biçmesini ifade etmektedir. Titus ve Annaraja'a (2011) göre; öğrenme sürecini denetleyebilen kişi kendi kişisel ürünlerini iç ve dış standartlarla kıyaslayabilmektedir.

Üstbiliş, öğrenenleri teşvik etmek için güçlü bir araçtır. Üstbiliş; öğrencilerin kendi düşünce ve bilişleri ile ilgili daha fazla bilgi sahibi, bilinçli, daha sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır.

Bu konudaki bir çok bakış açısına rağmen araştırmacılar üstbilişsel gelişimle birlikte öğrencilerin kendi düşüncelerinin daha çok farkında olduğunun yanısıra, genel anlamda bilişleri ile ilgili daha fazla bilgili oldukları konusunda hemfikirdir. Dahası bu farkındalıkla hareket ettiklerinde daha iyi öğrenme eğiliminde oldukları söylenebilir (Pintrich,2002).

Öz'e göre (2005), psikologlar ve eğitimciler üstbilişin öğrenme sürecini tanımlama ve açıklamada büyük bir etkisi olduğunu anlamıştır. İnsan deneyiminin en önemli yönü, başarılı öğrenmede temel rol oynar, süreç boyunca bireye rehberlik eder. Genellikle düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanır ve öğrencilere öğrenmelerini öğrenme konusunda yardımcı olmaktadır. Dahası insanın öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve öğrenme ile sağladığı davranışlarını şekillendirmektedir. Üstbilişsel bilgi, dolaylı olarak öğrencilerin öğrenmesinde, öğretiminde ve değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme, düşünme ve problem çözme de çeşitli stratejiler bilen öğrenciler daha fazla strateji kullanacaktır. Tüm bu farklı stratejilerin üstbilişsel bilgisi öğrencilerin öğrenmede daha iyi performans göstermelerini sağlayacaktır. (Pintrich, 2002)

Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan kişi eylemini başarılı bir şekilde tamamlamasını sağlayacak en uygun stratejiyi, strateji dağarcığından seçecektir. Birey

pasajı inceleyecek ve mevcut bilgiyi korumasına ve anlamasına yardımcı olacak kendisine uygun stratejiyi belirleyecektir.

‘İnsanlar nasıl öğrenir’ üstbilişi destekleyen anahtar bir cümledir. Daha iyi üstbilişsel beceri sahibi olan öğrenciler, öğrenme çevrelerinde daha iyi öğrenmektedir. Ayrıca farklı alan ve içeriklerde de öz-düzenleme yapabilmektedirler. İyi tasarlanmış üstbilişsel yönergelerin üstbilişsel davranışlar üzerinde ve hata ayıklama becerisi veya öz-düzenlemenin kullanımı gibi alan bilgisi üzerinde olumlu etkisi mevcuttur.

Üstbilişsel beceri, bilişsel çalışmaların sonuçlarını kontrol etmeyi ve öğrencinin kendi genel performansını izlemesini cesaretlendirmektedir (Olgun, 2011). Üstbiliş bireyin, kendi öğrenmesinin ve bellek kapasitelerinin limitlerini bilmesi, belirli bir sürede ne kadar öğrenebileceğini bilmesi, hangi öğrenme stratejilerinin etkili hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi, öğrenme esnasında başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşımı planlaması yeni materyalleri işleme ve öğrenmede etkili öğrenme stratejilerini kullanması, kendi bilgisini ve kavramasını izlemesi, başka bir deyişle bilgiyi ne zaman öğrendiğini veya öğrenmediğini bilmesini içermektedir (Altındağ, 2008 akt. Hall, 2001).

Öğrenme sırasında öğrenci, öğrenme hedeflerinde kullandığı mevcut stratejilerin etkili olup olmadığını, konuyu anlamasını değerlendirebilmekte ve bilgisine, davranışlarına öğrenme kapsamındaki diğer yönlerle ilişkin gerekli uyarlamaları yapmaktadır (Azevedo, 2009).

Üstbilişsel becerilerle sahip olmak, öğrencilerin danışmanlık sistemi veya geleneksel sınıflar gibi öğrenme çevrelerinde daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve dahası farklı alan ve içerikleri öğrenmede öz düzenlemeyi geliştirmektedir. Ayrıca araştırmalar iyi düzenlenmiş üstbilişsel öğretimin, üstbilişsel davranış ve akabindeki öz

düzenleme stratejileri veya hata ayıklama becerilerinin kullanımı gibi alan öğreniminde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Roll ve diğerleri, 2006).

Öğrenciler pek çok farklı alanda daha çok üstbilişsel bilgi edinebildikleri gibi, bütün akademik alanların ötesine geçen genel üstbilişsel bilgiyi (mesela, hafızanın sınırlarını anlama) ve düzenleyici becerileri de (mesela, uygun öğrenme stratejileri seçme) kendileri inşa edebilmektedir.

Bilişsel stratejiler kişinin anlamasını değerlendirmek ve bilgisini yeni durumlara uyarlamak için; ilerleyişini izlemesini ve kendini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda üstbiliş, bilişin etkililiği için hayatidir (Gourgey, 2002).

Üstbiliş kendi içinde bir alan olduğu gibi, aynı zamanda karar verme ve hafıza arasında; öğrenme ve motivasyon arasında öğrenme ve bilişsel gelişim arasında köprü vazifesi görmektedir (Nelson & Narens, 1994).

Bilişötesi farkındalık, bireylerin direkt olarak performanslarını geliştirecek şekilde plan yapmasına, öğrenmelerini düzenlemesine ve gözlem yapmasına izin vermesidir (Schraw, 1994).

Birey neyi, ne zaman, nerede ve nasıl kaydettiğini, nasıl bir işlemde geçirdiğini, nasıl sonuçlandırdığını ve sorunlarla karşılaştığında edindiği bu bilgileri nasıl kullandığını dikkatlice incelemektedir. Başka bir deyişle, bireyin bilgi edinmesi, kendi bellek sürecini sistem olarak tanımasına dayanmaktadır. Bu süreçteki zihinsel faaliyetleriyle ilgili seçenekleri dikkate alarak seçimini yapmakta; daha sonraki işlemleri nasıl yapacağına karar vermektedir. Böylece kendi bilişsel etkinliklerini denetim altına alabilmektedir (Ülgen, 2001).

Öğrenenler bir metni okumanın farklı stratejilerini bilmekte, kavramalarını izlemekte ve kontrol etmektedir. Ayrıca konu ile ilgili bilgilerini aktive etmekte, göreve ilişkin kendi güçlük ve zayıflıklarından ve de görevi tamamlamadaki motivasyonlarından haberdar olmaktadır.

Hem bildirme kavramı olarak bize neyi anlayıp anlamadığımızı, neyi yapıp yapamayacağımızı anladığımızı gösterirken; hem de süreç kavramı olarak anlamamızı ve becerimizi geliştirmek için uygun taktik ve stratejileri uygulamamız gerektiğine işaret etmektedir (Boulay, Avramides & Luckin, 2010).

Üstbiliş, yüksek düzeyde zihinsel süreçleri içermekte ve zihinsel aktiviteleri (kişinin öğrenme süreci de dahil) düzenlemeyi ve kontrol etmeyi sağlamaktadır. Üstbiliş, kavramsal görevleri değerlendirmeyi, seçim yapmayı, problem çözme ve öğrenme sürecinde hataları fark etmeyi, amaçları belirlemeyi ve uygun problem çözme ve öğrenme stratejilerini belirlemeyi sağlamaktadır (Vukman, 2012).

2.5. Üstbiliş ve Öğretim

Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, doğru üstbilişe sahip olmaları, doğru üstbilişsel yeteneklere sahip olmanın önemini artırmaktadır (Miller & Geraci, 2011). Vukman'ın (2012) aktarımına göre; performanslarını gözlemleyen ve doğru değerlendiren öğrenciler, optimum çalışma başarısı elde etmek için kullandıkları stratejileri değiştirmede ya da kullanmada en uygun tepkiyi göstermektedir (Hartman, 2001). Öğrenme durumunu ve problem çözme doğru yargılama yeteneği, öğrenme sürecinde öğrencilerin daha stratejik ve etkin olmalarını sağlamaktadır. Üst izleme doğruluğu ise etkin üstbilişsel öz düzenleme sağlamaktadır (Cao & Nietfield, 2005).

Başarılı bir üstbilişsel yetenek öz-geliştirme ve öz-disiplin ile kazanılmaktadır. Özellikle, güzel sanatlar öğrencileri için yönlendirilmemiş bir zihne sahip olmak

öğrenmede zorlayıcı olabilmektedir. Çünkü güçlü zihin; kafayı, kalbi, vücudu ve ruhu kontrol etmekte ve algıladığımız bütün bilgilerin doğru yorumlamasını gerektirmektedir (Robinson, 2008).

Noushad (2008) şöyle aktarmaktadır; Flavell (1987)'a göre okullarda bilinçli bireysel öğrenmeler yapıldığından, okullar üstbilişsel gelişimin desteklendiği ve geliştirildiği yerler olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerinin okuma-yazmalarında ve problem çözmelerinde düşünmeye yönelik farkındalıkları yükseltilerek, öğrenmeleri artırılabilir. Bu farkındalığın sağlanabilmesi için öğretmenler öğrencilerini etkili problem çözme stratejileri hakkında bilgilendirmeli ve öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişmelerini sağlayacak tartışma ortamları oluşturmalıdır (Winograd, 1990).

Öğrenmede üstbilişsel beceriye sahip olmanın önemi dikkate alındığında öğretilip öğretilmeyeceği konusu akla gelmişti. Daha sonra üstbilişin akademik başarı ile ilişkili olduğunun gözlenmesi ve öğretilbilir olduğunun anlaşılması ve yapılandırılmasının ardından üstbilişin öğrencilere nasıl öğretilbileceği konusu gündeme gelmektedir.

Çalışmalar üstbilişsel yeterliğin önemine dikkat çekse de üstbilişsel bilgi ve düzenleme, öğrencinin başarısını arttırmada yeterli olamamaktadır. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aynı zamanda üstbilişsel becerilerini kullanmak üzere motive edilmeleri gerekmektedir (Noushad, 2012).

Bilgi, yetenek ve öğretimin üstbilişle ilgisine baktığımızda, Schraw (1998) bu bileşenlerin deneysel destekle üstbilişi geliştirmek üzere iki yol üzerinde netleştğini ifade ederken, bu yolları şöyle açıklamaktadır:

İlk yol, yetenek, öğretimsel çevre ve üstbiliş arasında aşağıda gösterildiği gibi dizeş bir ilişki olduğunu varsaymaktadır:

Yetenek → Öğretim → Üstbiliş

Bu yol, pek çok özel yetenekli öğrenci de dahil olmak üzere yüksek ölçüde yetenek sahibi öğrencilerin, öğretmen ve öğrenci yönlendirmeli öğretimi geliştiren bilişsel becerilere sahip olduğu görüşünü benimsemektedir.

İkinci yol da, öğretimsel çevre ve özel alan bilgisi arasında aşağıda gösterildiği gibi dizisel bir ilişki olduğu görüşüne sahiptir.

Öğretim → Artan Bilgi Temeli → Üstbiliş

Her öğrencinin bilgi temelini artırarak ve çocukların bilgi edinimini kolaylaştırarak üstbilişi geliştirir; diğer bir deyişle, kişinin bilgi temelindeki değişiklikler öğretim ve üstbiliş arasında arabuluculuk görevini üstlenmektedir.

Öz'e (2005) göre, üstbilişi öğretme konusunda öğretim doğrudan verilir ve iyi odaklanılırsa pratik zekada kazanımların olduğu görülmektedir. Bu insan doğasında zincirleme bir reaksiyon olarak gerçekleşmektedir; düşünceler yaklaşımları şekillendirir; yaklaşımlar motivasyonu etkiler; motivasyon davranışı yönlendirir; sonuç olarak öngörülebilir neticeler doğmaktadır.

Üstbilişsel öğretim bağlamında ne tür becerilerin kazandırılacağı konusunda Schraw (1998) iki düzey beceri öğretiminden bahsetmektedir. En temel düzey, çoklu alanlarda kullanılabilecek bireysel stratejiler hakkında bildirime dayalı ve yöntemsel bilgiyi içermektedir. Bilhassa etkili olan belirli stratejiler soru sorma, özetleme, başka sözcüklerle açıklama ve ana fikirleri belirleme olarak sıralanabilmektedir. Açık strateji öğretiminin gerekçesi şudur: Yapısı oturmuş alıştırmayla birleşen doğrudan öğretim, öğrencilerin stratejileri otomatik olarak kullanmalarına olanak sağlamak ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini daha iyi düzenlemelerine imkan tanıyacak bilişsel kaynakların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. İkinci düzey, açık beceri öğretiminin ötesine, daha geniş bir üstbiliş düzeyine ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu ikinci düzey, öğrencilerin bilişsel bilgiyi olduğu kadar planlama ve değerlendirme becerilerini de geliştirmek için

kullandıkları yollar üzerinde durmaktadır. Şu an, bu becerileri geliştirmeye yönelik üzerinde uzlaşmaya varılmış bir yöntem bulunmamaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel becerilerini düzenlemektedir (Schraw, 2002). Akıllıca öğretim yapmak için, öğretmenler yapı hakkında üstbilişsel düşünmeli böylelikle etkili bir biçimde öğretimlerini kontrol edebilmekte ve yapısal teknikleri stratejik bir biçimde kullanabilmektedir (Hartman, 2002). Öğretmenlerin mevcut duruma göre davranmalarını sağlayacak öğretim stratejileri dağarcığına ihtiyaçları vardır. En etkili yapısal teknik bile her durumda işe yaramaz ve sıkılmayı önlemek için çeşitlilik gerekmektedir. Öğretim stratejileri hakkındaki stratejik üstbilişsel bilgi öğretmenlerin akademik hedeflerde başarılı olmak ve her birinin avantajlarını dezavantajlarını değerlendirmek için kullanılabilecek çeşitli metodları karşılaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Bir dersi planlarken duruma göre en iyi tekniği seçmek için öğretmene yardımcı olmakta, bir dersi izlerken de değişimin gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Hartman, 2002).

Öğretmenler düzenli ünite planına üstbilişsel bilginin öğretimini amaçlayan hedefler koymalı ve sonra onları gerçekten öğretmeye ve değerlendirmeye çalışmalıdır (Pintrich, 2002).

Üstbilişsel farkındalığı arttırmak için; öğretmenlerin ilk yapacağı şey öğrenmede öz düzenlemede de eşsiz bir rolü olan üstbilişsel bilgi ve düzenlemenin önemini sınıfta öğrencilerle tartışmaktır. Öğretmen öğrencilere kendi üstbilişselliğini modellemek için düzenli bir çaba içerisinde olmalıdır. Sık sık kendi bilişini modellemeli ve tartışmalıdır. Ayrıca öğretmenler müfredat baskısı ve farklı performans talebine rağmen grup tartışmasına ve yansıtmacı öğretime zaman ayırmalıdır (Schraw, 2002). Öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirmek için biliş ve üstbiliş arasındaki farkı anlamaya ihtiyaçları

vardır. Bu süreçte öğretmenlerin, diğer öğrencilerin ve yansımanın ayrı rolleri olduğu bilinmektedir (Schraw, 2002).

Sınıf düzenlemelerinde; üstbilişselliği arttırmak için dört genel yol vardır: genel farkındalığı desteklemek, biliş bilgisini geliştirmek, üstbilişsel farkındalığı desteklemek için çevreyi düzenlemek (Schraw, 2002). Sınıfta üstbilişsel bilgiyi dersin bir parçası haline getirmek, öğrencileri kendi bilişleri ve öğrenmeleri hakkında konuştukları bir dil geliştirmeye teşvik etmektedir. Öğrenciler ve öğretmen arasında öğrenmeye dayalı bu dil, öğrencilerin üstbilişsel bilgisinin, kendi öğrenme ve düşünme stratejilerinin farkında olmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf arkadaşlarının bir göreve yaklaşımını gören ve duyan öğrenciler, kendi stratejilerini diğerleri ile karşılaştırmakta ve farklı stratejileri muhakeme edebilmektedir (Pintrich, 2002).

Öğretmenler bireysel ya da grup olarak öğrencileri üstbilişsel farkındalıkları ve kullandıkları stratejiler konusunda değerlendirip, geri bildirimde bulunabilmektedir (Pintrich, 2002).

Öğretmenler, bilgi ve becerilerini kendi öğrencilerine aktaracak öğretmen adaylarına rol-model olarak hizmet ve rehberlik ederek bu süreci başlatma pozisyonunda bulunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin düşüncesi önemli bir faktördür çünkü öğretimi ve öğrenmeyi ya engellemekte veya da artırmaktadır (Öz, 2005).

Üstbilişi geliştirmek üzere, strateji gelişim metriksi oluşturulmuştur (Schraw, 2002).

Tablo 1. *Strateji Gelişim Metriksi*

Strateji	Nasıl kullanılır?	Ne zaman kullanılır?	Niçin Kullanılır?
Gözden geçirmek	Başlıkları bul, kelimelerin altını çiz, önzileme, sonuç	Metni okumadan önce	Kavramsal yapıyı görmek ve odaklanman gereken yere dikkati sağlar
Yavaşlamak	Dur, oku ve bilgi hakkında düşün	Bilgiyi gerçekten önemli bulduğunda	Dikkatini yoğunlaştırmayı sağlar
Eski bilgilerini harekete geçirmek	Dur ve bu konuda ne bildiğini düşün ve ne bilmediğini sor	Okumadan ve alışkın olmadığı bir görevden önce	Yeni bilgileri öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır
Zihinsel bütünleştirme	Ana fikirleri ilişkilendir. Bunları bir tema ya da sonuç oluşturmak için kullan.	Karmaşık bilgi veya derinlemesine anlama gerektiğinde	Hafıza dolumunu azaltır. Daha derin bir seviyede anlamayı destekler
Strateji	Nasıl kullanılır?	Ne zaman kullanılır?	Niçin Kullanılır?
Diagram	Ana fikirleri belirle, onları ilişkilendir, anafikri destekleyici ayrıntıları listele, yardımcı fikirlerle ilişkilendir.	Çok fazla ilişkisiz olgusal bilgi olduğunda.	Ana fikirleri belirlemeye, kategorilerde düzenlemeye yardımcı olur, hafızanın dolumunu azaltır.

Altındağ, (2008) Blakey Spence ‘in üstbilişi geliştirmek için öne sürdüğü stratejileri şöyle aktarmaktadır:

1) Neyi Bildiğini ve Neyi Bilmediğini Belirleme: Öğrenciler bir konuda öğrenmeye başlamadan önce konuyla ilgili neyi bildiklerini ve neyi bilmediklerini belirlemelidir. Bu sayede öğrenirken başlangıçta belirlediklerini doğrulayacak, kesinleştirecek, geliştirecek ya da daha doğru bilgilerle değiştirecektir.

2. Düşünme Hakkında Konuşma: Öğrencilerin düşünme hakkında konuşmaları da önemlidir. Planlama ve problem çözme sırasında öğretmenler model olmalıdır ve sesli düşünerek öğrencilerin düşünme süreçlerini takip edebilmelerini sağlamalıdır. Model olma ve konuyu tartışma, öğrencilerin düşünme süreçlerini takip edebilmelerini sağlamalıdır. Model olma ve konuyu tartışma, öğrencilerin düşünme süreçleriyle ilgili konuşmalarını geliştirmektedir.

3. Düşünme Günlüğü Tutma: Öğrenciler öğrenmeleri ile ilgili günlük tutmalıdır. Bu günlük öğrencilerin düşünme süreçlerini yansıtmalıdır. Farkına vardıkları belirsizlikler ve çelişkiler ile üstesinden geldikleri zorluklar hakkında notlar almalıdır.

4. Planlama ve Öz Düzenleme: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama ve öz düzenlemelerindeki sorumlulukları arttırılmalıdır. Öğrenmesi başkası tarafından planlanan ve izlenen bir öğrencinin öz-denetime sahip olması çok zordur. Öğrencilere bir etkinliği planlamak için ne kadar zamana ihtiyacı olduğunu tahmin etme, materyalleri örgütleme ve yapılması gerekenleri listeleme gibi planlama faaliyetleri öğretilmelidir.

5. Düşünme Süreciyle İlgili Bilgi Almak: Öğrenme sonrası etkinlikler, öğrencilerin farklı öğrenme durumlarında kullanabilecekleri stratejilerin farkına varmalarını sağlamak için, öğrenciler, düşünme süreçlerine yoğunlaştırılmalıdır. Üç aşamadan oluşan bir metod yararlı olacaktır.

1. Aşamada, öğretmen öğrencilerden ekinliği tekrar gözden geçirmelerini ister ve düşünme süreçleri ile hisleri hakkında bilgi toplar.

2. Aşamada, grubun tamamı kullanılan düşünme stratejilerini göz önünde bulundurarak, bir biriyle ilişkili fikirleri sınıflandırır.

3. Aşamada, başarılarını değerlendirmekte, uygun olmayan stratejileri eleyip gelecek için daha yararlı olacak stratejileri belirlemekte ve başarılı olabilecek başka yaklaşımları araştırmaktadır.

6. Öz-Değerlendirme: Başlangıçta öz değerlendirme sözlü anlatım ya da kontrol listeleriyle yönlendirme sonucu oluşturulabilmektedir. Zaman ilerledikçe öz değerlendirme daha bağımsız hale getirilecektir. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin birbirine benzer olduğunu anladıkça öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmeye başlayacaktır.

2.6. Üstbilis ve Bilis İlişkisi

Düşünme birçok farklı biçimde yapılabilmektedir. Eğer deneysel bir veri ya da bir amaç doğrultusunda yapılıyorsa o halde bu düşünme şekli bilis olarak adlandırılmaktadır. O halde bilis bir amaca yönelik düşünmelerin birey tarafından algılanan nesneleri yâ da bu nesnelerin özelliklerini ya da soyut hallerini göstermektedir. Bu bağlamda bilis, deneyimsel dünya ile birey arasında köprü vazifesi görmektedir. Yani, zihinlerinde olsun ya da olmasın öğrenciler paralel çizgi çizerken bilisi kavrayabilmektir. Anlamalı düşünmenin bir başka formu ise problem çözmeyi de kapsayan üstbilistir. Üstbilis öğrenci ile bilis arasında köprü vazifesi görmektedir. Bilis öğrencilerin zihninin gerçek dünyayı etkilemesi olarak düşünülürken, üstbilis onların zihinlerinin bilis üzerindeki etkili olma durumudur. Bu ilişki;

üstbilis ---> bilis ---> gerçek hayat şeklindedir (Noushad, 2008).

Araştırmacılar otuz yıldan fazla bir süredir üstbiliş üzerinde çalışmaktadır. Bir çoğu biliş ve üstbilişin ayrımında; bilişsel beceriler bir görevi yerine getirmede önemli olurken üstbilişselliğin görevi nasıl yerine getirdiğini anlama konusunda gerekli olduğu konusunda hemfikirlerdir. Biliş bilgisi bireysel olarak kendi bilişi hakkında ne bildiğini veya genel olarak biliş hakkında ne bildiğini göstermektedir. Senemoğlu (2012) bu farka şöyle değinmiştir: Biliş herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken; yürütücü biliş, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmeyi ifade etmektedir. Noushad (2009) ise, üstbiliş ikinci mertebeden biliştir; düşünmeyi düşünme, anlamayı anlama ya da hareketlerin yansımasıdır tanımıyla farka açıklama getirmiştir.

Biliş ile üst biliş arasındaki diğer bir fark; bilişin algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içermesi fakat üst bilişin insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesidir (Pintrich, 2002 akt. Garner & Alexander, 1989). Altındağ'a göre (2008), bilişsel stratejiler; olgular ve kavramları öğrenme sürecinde kullanılmaktadır, üstbilişsel stratejiler ise, kullanılan bu bilişsel stratejilerin öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ortaya koymaktadır. Eğer öğrenme gerçekleştiyse, kullanılan bilişsel strateji etkili stratejiler listesine eklenir ve benzer durumlarda kullanılmasını sağlar. Öğrenme gerçekleşmediyse, mevcut listeden veya listede olmayan yeni bir bilişsel stratejinin seçilmesini sağlamaktadır. Hedefe ulaşmaya kadar bu ilişki sürekli devam etmektedir. Şunu belirtmek gerekir ki, üstbiliş öğrenciler bilişte problem yaşadıklarında devreye girmekte ve verilen görevler çok zor olduklarında üstbilişin görevi daha çok artmaktadır. Bu durum, öğrencinin zihnini zorlayarak daha derin düşündüğü durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Yani, üstbiliş alışılmamış problemlerin çözümüyle çok yakın ilişkilidir (Noushad, 2008).

2.7. Üstbilişsel Farkındalık

Biliş bilgisi genellikle üstbilişsel farkındalık olarak anılmaktadır. Öğrenenlerin kendi düşüncelerinin ve hangi yolla öğrendiklerinin ne kadar farkında olduğunu ne derece anladıklarını ifade etmektedir. Bilişin düzenlenmesi ise öğrenenlerin düşünme ve öğrenmelerini düzenlemeleri için üstbilişsel farkındalıklarını ne kadar kullandığını ifade etmektedir (Leutwyler, 2009). Schraw ve Dennison (1995) üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin diğer bilişsel becerilerden farklı olduğunu vurgulamaktadır. Üstbiliş, bilişsel becerileri içine alan diğer alanlardan daha dayanıklı ve daha geneldir. Özel alan bilgisinin yüksek olması edinim ve üstbiliş kullanımına yardımcı olurken, alan bilgisi yüksek seviyede üstbilişi garanti etmemektedir. Dahası üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bireyler spesifik alan bilgisinin yerini doldurmak için bu bilgiyi kullanabilmektedir.

Üstbilişsel farkındalık, bireylerin, problem çözme stratejileri, bireysel öğrenmeleri, bir problem çözme sürecinde hangi aşamada olduklarını, ne yaptıklarını ve ne kadar bildiklerinin farkında olmaları ile yakından ilişkilidir. Ayrıca, bu süreçte bireylerin yapılması gerekeni ve özel durumlarda ne yapacaklarını bilip bilmediğinin bilgisini içermektedir. Üstbilişsel süreç bireylerin bugüne kadar getirdikleri bilgileri ve içinde bulundukları süreçteki zihinsel aktivitelerini de içermektedir.

Son çalışmalar üstbilişsel farkındalığa sahip öğrenenlerin, üstbilişsel farkındalığa sahip olmayanlara göre daha stratejik olduklarına ve daha iyi performans gösterdiklerine işaret etmektedir (Garner & Alexander, 1989; Pressley & Ghatala, 1990). Bunun bir açıklaması bilişötesi farkındalılığın bireylere, direk olarak performanslarını geliştirecek şekilde, plan yapmaya, düzenlemeye ve öğrenmelerini gözlemlemeye izin vermesidir (Schraw & Dennison, 1995).

Üstbiliş farkındalığı derin ya da önemli zeka çerçevelerinde bulunabilir, okuyucuların okudukları metinleri daha derinlemesine incelemesini ve keşfetmesini sağlayabilmektir (Othman, 2010). Üstbiliş farkındalık ve stratejisi bilişsel alanda

öğrencilerin kavrama yeteneklerini arttırma olarak düşünülmektedir. Birçok araştırmacı kişinin kavramasının farkındalığı ve bu durumu izlemesinin okuma becerisinde önemli bir açı olduğu konusunda hem fikirdir (Othman 2010).

2.8. Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbiliş anlayışımızdaki değişme/evrim, üstbiliş ölçme ve tanımlamaya imkan sağlayan değerlendirme anlayışımızla paralellik göstermektedir. Üstbiliş değerlendirmek için anket, görüşme, sesli düşünme protokollerinin analizi, gözlem, uyarılmış hatırlatma, online bilgisayar günlüğü kayıtları ve göz hareketi kayıtları gibi teknikler kullanılmaktadır (Veenman ve diğerleri, 2006).

Üstbiliş ölçme yolları Karakelle ve Saraç'a (2010) göre açıklanmıştır:

Genel olarak üstbilişin ölçme ve değerlendirilmesi için kullanılan tekniklerin, yapılan ölçümün üst bilişsel performansın gösterildiği zamana göre sınıflandığı görülmektedir. Böylece en temel ayırım eş zamanlı (concurrent) ölçümler ve eş zamanlı olmayan (nonconcurrent) ölçümler arasında yapılmaktadır.

2.8.1. Eş Zamanlı Ölçüm Yolları

Eş zamanlı ölçüm yolları, yüksek sesle düşünme protokolleri, üst bilişsel kararlar, sistematik gözlem gibi performans icra edilirken alınan kayıtları kapsamaktadır.

2.8.1.1. Yüksek Sesle Düşünme Protokolleri (Think Aloud Protocols)

Yüksek sesle düşünme protokolleri, bir bilişsel görev esnasında bireylerin zihinlerinden geçenlere ilişkin sözel ifadelerine dayanmaktadır.

2.8.1.2. Üst Bilişsel Kararlar (Metacognitive Judgments)

Üstbilişsel kararların incelenmesi, bireylerden bir bilişsel görev esnasında

kendi bilişsel etkinlikleriyle ilgili olarak bazı kararlar vermelerinin istenmesine dayanmaktadır. Üst-bilişsel izleme ileriye ya da geriye dönük olarak yapılabilir. İleriye dönük üst bilişsel izleme, bireyin bir görev esnasında verdiği; öğrenmenin kolaylığı (ease of learning: EOL), öğrenme kararları (judgements of learning, JOL) ve bilme hissi (feeling of knowing, FOK) olmak üzere ilerideki performansının düzeyi hakkındaki kararlarını içermektedir.

2.8.2. Eş Zamanlı Olmayan Ölçüm Yolları

Üstbilişsel etkinliği performansın icrasından bağımsız bir zamanda kayıt altına alma amacını güden kendi beyanına dayalı (self report) ölçekler (ileriye ve geriye dönük), görüşmeler (ileriye ve geriye dönük) ile öğretmen dereceleme ölçeklerini kapsamaktadır.

2.8.2.1 Soru Listeleri/ Ölçekler:

Soru listeleri/ölçekler, bireylerin üstbilişsel bilgi ve becerilere sahip olma düzeylerini kendi beyanlarına bağlı olarak belirlemek üzere tasarlanmış likert tipi ölçme araçlarıdır. Farklı yaş grupları için kullanılabilen ölçüm araçları vardır ve dereceleme sayısı yaşla birlikte artacak şekilde düzenlenmektedir. Elde edilen puan, bireyin sorgulanmak istenen davranış ve özelliklere sahip olma düzeyini ifade etmektedir. Görüldüğü üzere, soru listeleri/ölçekler ağırlıklı olarak ileriye dönük değerlendirme amacını taşımaktadırlar. Ölçekler, grup testi olarak kullanılabilir ve diğer bazı ölçüm yollarına oranla puanlanmalarının objektifliği bakımından uygundur. Özellikle eğitim psikolojisi yönelimli çalışmalarda sıklıkla kullanıldıkları göze çarpmaktadır. Bu bakımdan üstbiliş genel olarak değerlendirme amacı güden araçlar geliştirildiği gibi, problem çözme ya da okuma gibi belirli bir öğrenme alanına özel araçlar da mevcuttur.

2.8.2.2. Görüşmeler

Bireylere üstbilişsel bilgi ve becerileri hakkında açık uçlu sorular sorulması veya hipotetik öğrenme durumları verilerek bireylerin olası davranışlarını anlatmalarının sağlanması yoluyla üst bilişi değerlendirme amacını taşımaktadırlar.

2.9. Tarihsel Süreçte Sanat Eğitiminin Bilişsel Boyutu

Geçmişte sanatsal yeteneğin tamamen doğuştan gelen bir özellik ya da ilahi bir güçle ilişkilendirildiği ve bu sebeple de sanat eğitiminin öneminin gözardı edildiğini söylemek mümkündür. Sanatsal yeteneğin, beceri edinimi ve teknikten tamamen uzak olduğu görüşüne dayanılarak sanatsal beceri öğretilemez olarak algılanmaktaydı. Eisner (1987), bu algıyı “Kültürümüzde uzun süredir yer alan olgu, sanatın zihinsel bir olaydan çok duygusal bir arınma olduğudur. Buna göre sanat zihninle bağlantısız bir el uğraşdır. Bu el ve zihin ayrımı konusu zeka ve yetenek ayrımı olarak yansımaktadır. Yetenekli bireyler bir enstrümanı en güzel şekilde çalan, resim yapan ya da atletik başarılar gösterenlerdir. Gerçekten zeki olanlar ise soyut akıl yürütmede ve zor problemlerin çözümünde başarılı olanlardır” ifadesiyle desteklemektedir (ss.15).

Smalser (1991) bir araştırmasında; 19. yüzyıl bilim adamı olan Galton’un, ressamlar ve müzisyenlerle yaptığı çalışmalar sonucunda yetenek ve\veya dehanın bir edinim olmayıp kalıtsal olduğu görüşünü aktarır. Galton’un, yeteneğin kalıtsal olduğu ve sonradan kazanılabilecek bir bilgi olmadığı şeklindeki görüşleri uzun yıllar kabul görmüştür.

17. yüzyıl sanat eğitiminde taklit kuramı önem kazanmış ve büyük ustaların eserlerinin taklit edilmesi yöntemiyle sabır ve dikkatin öğrenilebileceği, sanatsal becerilerin de bu yöntemle geliştirilebileceği varsayılmıştır. Smalser’a göre, Paris Louvre

ve Londra National Gallery gibi bazı büyük müzeler de bu amaçla kurulmuştur (Smalser, 1991.akt Cookerre). Ressamlar o dönemde etkilendikleri sanatçıların eserlerini kopyalamak için müzelerde çok vakit harcamaktaydı. Bu yöntemde temel amaç sadece kopya yapmak değil, aynı zamanda ustanın o eseri yaparken kullandığı tekniği anlamaya çalışmaktır. Smalser (1991) Leonardo da Vinci'nin de ressamların sanat becerilerini geliştirmek üzere farklı ustaların eserlerini çalışmalarını tavsiye ettiğini belirtmektedir. Sanat tarihinde önemli yer tutan eserleri kopya etmek, günümüzde de önemini koruyan bir yöntem olarak varlığını devam ettirmektedir.

Sanatın tarihsel sürecinde bilişsel boyutun yeterince önem kazanamamış olmasında, sanatçıya yüklenen ilahi rolün sağladığı yüksek statünün de etkili olduğu düşünülebilir. Antik Çağ'dan itibaren gelişen bu dogmatik düşüncelerin etkileri günümüzde de görülmektedir. Eisner (1987) insan yeteneklerinin ilahi bir güçle açıklanmasının toplumda ve eğitim sisteminde oluşturduğu sorunlara işaret ederek, bu yaklaşımın toplumda sanata olan ilgiyi azalttığını, eğitimin yeteneğin geliştirilmesindeki katkısının ise önemsenmemesine neden olduğunu belirtmektedir. İnsanların cetvelle bile düz çizgi çekemediği ya da çöp adam bile çizemediğini dile getirmeleri, onların sanat eğitimine olan ilgisizliğinin ve bu alanda yeteneklerini geliştiremeyeceklerine olan inançlarının ifadesidir.

Sanat eğitiminin okullarda algılanışı; diğer derslerdeki konu ve kavramları geliştirmeye yardımcı ve tamamlayıcı nitelikte olmasıdır. Smalser (1992)'a göre; görsel sanatların genel eğitim sistemi içindeki en önemli özelliği müfredatı farklı yönlerden geliştirmesi veya belirli gün ve haftaları kutlamaya destek sağlamasıdır. Eisner'a (1987) göre sanatın zihinsel bir sürecin ürünü değil duygunun ürünü olduğu ve sanatın öğretilemez bir şey olduğu görüşleri, sanat eğitiminin çocuklara sağlayacağı katkıya zarar vermektedir. Buna ek olarak, çocuğun kendini yaratıcı bir biçimde ifade etmesini engellemektedir. Çocukların eğitime faydalı olması için, sanat programlarının anlaşılması ve tasarlanması için çözümler getirilmelidir. Efland (2002) ise sanatın

toplumun çeşitli kademelerinde düşünce gerektirmeyen, sadece yeteneğe bağlı basit bir alan olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bir çok insanın sanatın sezgi, yetenek, yaratıcılık olduğuna inanmaya devam etmesi, düşünmenin içinde sanatın hala çok zayıf bir yere sahip olması, sanat eğitiminin bir sorumluluk ölçütü olarak görülüyor olması sanat eğitimi alanı için bir problem olarak varlığını korumaktadır.

Bu görüşe sahip olanlar, yaratıcılık ve duyuşal imgelerin zihinle ilgili bir durum olduğu gerçeğini unutmaktadır. Dahası bütün zihinsel işlemler gibi sanatın da özgün problem çözme kapasitesi, analitik düşünce şekli ve muhakeme egzersizleri gerektirdiği konusunu ihmal etmektedir. Okulları da etkisi altına alan dar görüş, zihin konusundaki anlayışımızı ve bir çok yolla sergilenen zeki davranışlarımızı sınırlandırmaktadır (Eisner, 1967). S. Buyurgan ve U. Buyurgan (2012), çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştiren yaklaşımların, bilgi birikimlerinin, ortamların eğitim sistemi içerisinde sunulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Günümüzde sanat derslerinden, ilk ve orta dereceli okulların müfredatlarında yer alan fen ve sosyal içerikli derslerin daha kolay anlaşılmasını sağlayacak bir ara yöntem olarak da yararlanılmaktadır. Sanatın bir öğrenme aracı olarak kullanılması öğrenciler açısından çok faydalı olmakla birlikte, kendi amacından uzaklaştırılması da bir tehlike olarak yorumlanabilir.

Sanat eğitimi yalnızca özel ilgili ve yetenekli olarak adlandırılan azınlık bir gruba verilmektedir. Aileler ve okul yönetiminin bakış açısı ise dersler arasında bir hiyerarşi olduğu yönündedir. Yarı ciddi olarak algılanılan görsel sanatlar, müzik dersleri matematik dersinden daha az önem arz etmekte ve bu alandaki başarılar göz ardı edilmektedir (Eisner, 1967). Sonuç olarak sanat eğitiminin bilişsel boyutu büyük oranda gözardı edildiğinden, günümüzde hala tam olarak anlaşılmamakta ve akademik araştırmalarda da yeterli ilgiyi görmemektedir.

2.10. Biliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi

Sanat eğitimi ve sanatsal sürecin farklı bir boyut kazanmaya başladığı dönemlere girmektediriz. Smalser (1992)'a göre sanat ve bilişsel psikoloji alanındaki kuramsal çalışmaları olan Arnheim, Goodman, Engle, ve Gardner gibi büyük teorisyenler sanat üretimi ve eğitimini bilişsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Efland ve Parson da bu görüşün gelişmesine katkı sağlayan diğer teorisyenlerdir. Bu teorisyenlerin fikirleri belli noktalarda ayrılmış olsa da; hepsinin savunduğu ve ortaya koyduğu ortak yargı sanatın bilişsel olduğudur.

1950'lerin sonlarında ve 60'ların başında yeni bilişcilik eski davranışcılığın yerini almıştır. Bu bağlamda sanatın nasıl anlaşılması gerektiğine dair kategorik bir değişimin yapılması gerekmektedir. Davranışçılık ve pozitivist felsefe, zihni; bilişsel ve duyuşsal olarak iki zıt kategoriye ayırmıştır. Buna göre sanat, duyuşsal kategori de yer alır. Matematik bilim gibi alanlar ise öncesinde de sonrasında da bilişsel olarak kabul edilir. Sanat öncesinde bilişsel olmayan duyuşsal şimdi ise sezgisel, yaratıcı ve duygusal olan bilişsel kategoride yer almaktadır. 1970'lerle bu kategori değişikliği çıkarımı teori ile birleşerek görsel sanatlar öğretiminde uygulanmaya başlanmıştır (Efland, 2004).

Eisner (1967) son yıllarda psikologların zeka anlayışımızı genişlettiğini vurgulamaktadır. Psikologlar zekanın birçok şekilde ortaya çıktığını ve farklı yollarla ifade edildiğini belirtmektedir. Mimar, heykeltıraş veya ressam olan kimi bireyler uzamsal problemlerin çözümünde, kimisi ise matematiksel ve mantıksal akıl yürütme sürecinde, bir başkası ise kişiler arası ilişkiler de daha zekidir.

Efland (2004) yaptığı başka bir araştırmada ise teorisyenlerin çalışmalarına şöyle bir açıklama getirmiştir: 1973 yılında, Parsons estetik gelişim aşamalarını bilişsel gelişimsel terim içinde tarif ederken; Howard Gardner; insani gelişimde ayrı bir bitiş noktasının mümkün olabileceği önerisinde bulunmaktadır 1983'te Howard Gardner sanat

yapıtı oluşturma ve değerlendirmeyi de içine alan bir çok bilişsel kapasitenin gelişimine makul bir açıklama getiren, çoklu zeka teorisini tanıtmıştır. Davis ve Gardner, Gardner’ın çoklu zeka teoremini sembol sistemin doğal bir sonucu olduğu açıklamasını yapmıştır. Sembol sistem araştırması çoklu zeka teoreminin gelişimine katkıda bulunmuştur. İnsan deneyiminin geniş bir aralığında olan teori bilgisi zannedildiği gibi bilişsellikten ayrı değildir bilişsel formları oldukça ayırt edici bir biçimde ortaya koymaktadır.

2.10.1. Eisner’in Görüşleri

Sanat düşünmenin bir şekli ve bilmenin bir yolunu temsil etmektedir. Sanat eğitimi okullarda mevcut her ders ve etkinlik kadar temel bir konuma sahiptir. Çocuklar ilk kez sanat aracılığıyla yaşadıkları nitelikli dünyanın görsel zenginliğini keşfedebilmektedir. Sanat aynı zamanda zihni geliştirmekte, zihin dünyamızda oluşturduklarımızı ortaya çıkarmak için anlamlar bulmamızı, onları sosyalleştirmemizi sağlamaktadır. Eisner’in (1987) sanatın bilişsellğine yaptığı başka bir vurgu; sanatın, bireye bir kural olmaksızın yargıda bulunma yeteneğini öğreteceğidir (Efland, 2002). Sanat üretiminde problem çözme ve yargıda bulunmayı da içine alan süreç, bilişsel aktivitelerin yüksek bir biçimidir (Smalser, 1991 akt. Eisner, 1992).

2.10.2. Efland’ın Görüşleri

Efland, sanat çalışmalarının karmaşık olduğunu, diğer alanlarla bir çok ortak özelliğinin olduğu ve düşünme sistemi ile farklı bir biçimde bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda dünyayı farklı pencerelerden algılamak için yeni bir bakış açısı olan bütün alanlarda değerli, bir hayat duruşu olan hayalgücü fikrini geliştirmiştir. Bu fikir doğrultusunda daha tatmin edici bir teori için bir çok kriter düzenlemiş ve görsel sanatların daha merkezi bir role sahip olduğu bütünleştirilmiş bir müfredatın olması gerektiği üzerine tartışmıştır (2002). Efland (2004)’a göre; biliş, daha önce sözel ve numeratik sembollerle önerisel düşünmeyi ifade etmek için kullanılırdı, şu anki terim ise

zihinsel şekilleri de içine alan düşüncenin bütün formlarını kapsamaktadır. Matematik, teorik fizik gibi sebep ve mantık gerektiren belli konular bu semboller ve kurallar olmadan anlaşılmaz. Tam tersi olarak duyuşal şekillere dayanan sanat da bu tip önermesel düşüncelerle çalışmaz ya da çok az bir derecede işe yaramaktadır.

2.10.3. Parsons'ın Görüşleri

Yakın zamanda eğitimciler biliş ve sanatın ilişkisini keşfettiler. Parsons sanatın yansımasına bilişsel gelişimsel bir bakış açısı sağladı (Jones, 1991), Parson (1998)'a göre düşünme denilen bilişsel işlemler, zihinsel sürecin üzerinde bir ayrıcalık veya ötesinde bir algı değil, fakat algının temel içeriğidir. Aktif keşif, seçme, temeli kavrama, basitleştirme, soyutlama, analiz ve sentez, tamamlama, doğrulama, karşılaştırma, problem çözme gibi işlemlerdir kastedilen. Bu işlemler hiçbir zihinsel fonksiyonun yeteneği değildir, insan ve hayvan zihninin herhangi bir seviyedeki bilişsel materyali eğitmesidir. Yaygın olarak kabul gören anlayışa göre, sanat bilişseldir ve aynı zamanda çocukların çoklu bilişsel yeteneğe sahip olduğunu gösteren deneysel araştırmalar için faydalı bir kaynaktır (Parsons, 1998).

Parsons sanatın bilişselliğini, iki açıdan ele almıştır. Sanat bilişseldir konusu ile sanatta bilişin ne olduğu konularıyla bir ayrıma gitmiştir. Sanat bilişseldir genel görüşünü aktif düşünme durumu olarak nitelendirir fakat bunun dışında öğrencilerin bireysel, müşterek hayatları ile sanat bağlantısını sağlayacak yeni bir görüşe ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu noktayı ve görüşünün sembol sistem yaklaşımı ile ilişkisini şöyle ifade etmiştir: Sembol sistem yaklaşımı, bu bağlantıda zayıf olan varsayımlara dayanmaktadır. Bu yüzden de öğrenme ile bağlantısı kopuktur. Sembol sistemin bilişsel yaklaşımı her bir sanat dalının farklı sembol sistem olduğunu ve bir süreç olarak sanat düşüncesi ya da uygulanması bu sistemin sembollerinden birini ifade etmektedir. Bu, sanatı bir biliş olarak ortaya koyar. Çünkü her sanat aracı farklı bir sembol sistemdir ve bu yüzden bu sembol sistemde düşünmek düşünmenin eşsiz bir biçimidir. Burada problem; yürütülen

işlemin sadece bir sembol sistem teriminde düşünülmesi ve kurulan bağlantıların yalnızca bir sanat aracı ile sınırlandırılmasıdır. Sembol sistem yaklaşımı, kullanılan aracın sınırları içerisinde kalma düşüncesini gerektirir, varsayılan şudur ki eğer bir sistemden diğerine geçerse bütünlüğünü kaybetmektedir (Parsons, 1998).

2.10.4. Howard Gardner'ın Görüşleri

Alanında etkili bir bilişsel psikolog olan Howard Gardner Çoklu Zeka Kuramı'na (Multiple Intelligence Theory) dayanarak sanatı da içine alan çalışmalar yapmıştır. Efland'a göre (2004); 1983'te Gardner sanat yapıtı oluşturma ve değerlendirmeyi de içine alan bir çok bilişsel kapasitenin büyümesinin de yer aldığı gelişime makul bir açıklama getirerek çoklu zeka teorisini tanıttı. Davis ve Gardner, Gardner'in çoklu zeka teoremini sembol sistemin doğal bir sonucu olduğu açıklamasını yaptı. Sembol sistem araştırması çoklu zeka teoreminin gelişimine katkıda bulunmuştur. İnsan deneyiminin geniş bir aralığında olan teori bilgisi, zannedildiği gibi bilişsellikten ayrı değildir, bilişsel formları oldukça ayırt edici bir biçimde ortaya koymaktadır. Smalser'in aktardığına göre (1991); Gardner diğer teorisyenlerin aksine sanat faaliyetlerinin genelleştirilmiş bilişsel nitelikleri içerdiğini öne sürmektedir. Gardner'a göre (1983), sanat yeteneği ilk ve en önde gelen zihin aktivitesidir. Gardner, insanoğlunun kapasitesini en üst düzeyde en az yedi alanda geliştirmeye yeteneği olduğuna inanmaktadır. Bu zeka alanları sanata bilime ya da herhangi bir spesifik kültür alanına ait veya ayrı ya da ortaklaşa olarak önceden hazırlanmış değildir. Gardner genel zekayı birbiriyle ilişkili farklı zeka alanlarıyla derinlemesine incelemiştir. Bu alanlar şöyle sıralanmaktadır (Efland, 2004):

- 1) Sözel-Dilsel Zeka
- 2) Mantıksal-Matematiksel Zeka
- 3) Görsel-Uzamsal Zeka
- 4) Bedensel-Kinestetik Zeka
- 5) Müziksel-Ritmik Zeka

- 6) Sosyal Zeka
- 7) İçsel Zeka
- 8) Doğa Zekası

Gardner devlet okullarında sanat dersleri ya da diğer derslerde bu zeka çeşitlerinin ihmal edildiğini ve daha fazla zaman ayrılması gerektiğini sebatla savunmuştur (Efland, 2004). Bu düşüncenin uygulanması, çocukların zeka potansiyellerinin tamamını geliştirme imkanlarının sağlanmasına zemin hazırlayacaktır. Çocukların bir veya daha fazla sanat formuna katılımını sağlamak, bu düşüncenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Sanata katılım çocukların, insan oğlunun yapabileceği en büyük başarıları bilmelerini kendi kültürlerine katılmalarını sağlamanın en mükemmel yollarından biridir. Eğer çocuklar bu fırsatlara sahipse, zihinlerinin tamamını kullanacaktır. Aynı zamanda duygusal memnuniyet, ilhami doyum kazanacak ve sanatta özel yetki kazandıklarını düşüneceklerdir (Gardner, 1983).

Sanat ve sanat eğitimindeki teorisyenlerin büyük çoğunluğu, uzun süredir kabul görmüş olan büyüsel anlayışı çürütmek için sanat eğitiminde biliş üzerine daha çok araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.11. Üstbiliş ve Sanat Eğitimi İlişkisi

Flavell ile başlayıp yapısı açıklanan üstbiliş, sanat eğitimindeki zihinsel süreçlerin önemi konusu ile yakından ilgilidir. Sanat bilişsel bir aktivite olduğuna ve üstbiliş de bilişin bir yönü olduğuna göre üstbiliş sanat eğitiminin önemli bir fonksiyonu olarak kabul edilmelidir. Smalser'a göre (1992) sanat eğitiminin de ortak çabası ve katkısı olabilecek olan üstbilişin farklı yönleri ya da sanat eğitiminde uygulanacak yönleri olabilir.

Öz-izleme, değerlendirme, strateji belirleme sanat eğitimi sürecinde de gerçekleşen bilişsel etkinliklerdir. Parsons (1998) Arnheim'in detaylı olarak bilişsel

işlemlerin her birini tartıştığını, onların hem zekanın hem algının kendi bileşenleri olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

Sanat eğitimi alanlar, sanat ürünü ortaya koyanlar da üstbilişsel beceriler geliştirmiştir ama bu durumu kendi dillerince ifade etmektedir. Bunu sanatçıların tuttuğu notları, günlükleri incelediğimizde de bilişsel sürecin işlerine dahil olduğunu anlamaktayız. Örneğin Van Gogh'un notlarında "Sanat sürekli gözlem gerektirir" , "İşine bir fikir katmak ressamın görevidir" gibi cümlelerine rastlamak mümkündür.

Picasso'nun notlarından, bilişsel sürecin bir gün akademik araştırmaların önemli bir konusu olacağını vurguladığını anlamaktayız, Picasso, "Yaptığım her şeyi neden not aldığımı merak ediyor musunuz? Çünkü bir sanatçının işini bilmek yeterli değildir, aynı zamanda ne zaman neden hangi koşullar altında yaptığını bilmek de gerekmektedir. Bir gün şüphesiz bir bilim ortaya çıkacak ve sanat icra edenlerden yola çıkarak genel anlamda insanoğlu hakkında daha fazla bilgi edinilmeye çalışılacaktır. Bu bilim hakkında sıkça düşünüyorum ve bunun için bir döküman bırakmak istiyorum" (Smalser 1992, s.43).

Sanatçı Ben Shahn üstbilişsel süreci şöyle değerlendirmiştir "ben düşünmeyi düşünüyorum, ki bana göre ilham bir düşünmedir, ve sonra ortaya ne koymak istediğime bakıyorum." Bu Shahn'ın ilahi ilham düşüncesinin tersine bilişsel sürecinin ne kadar farkında olduğunu ifade etmektedir. Dahası Shahn'ın görev performansında üstbilişsel bileşenlerden izlemenin de farkında olduğunu şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

"Bir sanatçı sanat icra ederken tek bir kişi olamaz, iki kişi olmalıdır. Her zaman birçok yolla iki kişi gibi işlev göstermeli ve hareket etmelidir. Diğer bir deyişle bir sanatçı hem hayalperest hem üreticidir. Aynı zamanda da bir eleştirmendir" (Smalser, 1992). Burada üretici olmak bilişsel aktiviteyi temsil ederken, eleştirmen olmak ise üstbilişin izleme bileşenini ifade etmektedir. Üstbilişsel sürecin izleme bileşeni özellikle sanat eğitiminde öne çıkmaktadır. Çünkü öncelikle bilinir ki sanatçılar etrafa farklı gözle bakarlar,

gözlemledikleri şeyleri sanat objesi olarak kullanırlar. Sonrasında ise ilerlemesini takip etmek, kullandığı yolun üslubun gelişimini takip etmek için izleme bileşeni elzemdir.

Başarılı bir sanatçı, bilişsel girişimlerinde başarılı olmak için neyin gerekli olduğunu bilir ve bunların farkındadır. Ayrıca kendi üslubunun farkında olup, bilinçli bir biçimde stratejilerini belirler. Smalser (1992)'e göre kişinin kendi yaratıcı sürecini yansıtmaya yeteneği ve bilişsel aktiviteye dair gerekli düzenleme ve uyarlamaları üstbilişi oluşturmaktadır.

Eğer bir çocuk etkili performans göstermek için neyin gerekli olduğunu farkında olursa, öğrenme talebini karşılamak için daha yeterli bir şekilde ona doğru adım atabilir. Aksine eğer kendi sınırlılıklarının ya da üzerindeki görevin karmaşıklığının farkında değilse önleyici eylemde bulunması veya problemlerden kurtulması beklenmez (Smalser (1992 akt.Baker & Brown, 1984). Aynı durumu sanat eğitimi sürecinde de gözlemlemek mümkündür. Eğer sanat eğitimi alan birey zayıf ve güçlü yönlerini bilirse, girdiği işte daha etkili stratejiler belirleyebilir, yaratıcı süreci daha başarılı bir biçimde tamamlayabilir.

Sanat eğitiminde uygulama derslerinde geliştirilebilecek stratejilerden bir takım örnekler vermek mümkündür. Fotoğraf çekme izlenilen yollardan biridir. Çizime veya üç boyutlu çalışmalara başlangıç oluşturabilmektedir. Fotoğraf çeken birey daha çok gözlem yapma fırsatı bulabilmekte, ayrıntıları inceleyebilmektedir. Genele baktığımızda bir güdüleyici, itici güç olarak fotoğrafın kullanıldığını görmekteyiz. Fotoğrafi direkt resimlemek bilişsel bir aktivite olmasa da, resme hazırlık aşamasında kullanılması faydalanılması ve bireyin bunu seçmiş olması bilişsel bir aktivitedir. Bir manzara resmi yapılırken; sanat ürününü ortaya koyanlardan birisi fotoğraftan yararlanırken diğeri kendisine doğada bir köşe bulup, orada çizimini yapmaya başlar. Bu da sanatçının seçtiği farklı bir stratejidir, orada yaptığı sadece manzarayı karşısına almak ve resimlemek değildir aynı anda ona eşlik eden zihinsel bir aktivite mevcuttur. Bir başkasının ise hayalini ya da rüyalarını bir malzeme olarak kullanması seçilen bir yöntemdir. Başlangıç için zihnindeki şekil ve tasarımı kullanır, sonrasında başka bir strateji de

belirleyebilmektedir. Başka birisi ise, başlangıç aşamasında en çok başvurulan yöntem olan eskizler çizer. Sanat eğitimi alan kişiler belki bu yolla notlarını alır ve sanatını icra eder. Aldığı notlarla, çizdiği karalamalarla nasıl başlayacağını, başladığında beklentisinin neresinde olduğunu, bir sonraki adımını görebilecektir.

Bir başka boyutu ise malzeme seçimi ve kullanımı olarak değerlendirmek mümkündür. Yeni bir malzeme arayışı veya kullanımındaki zihinsel işlemler, bu aşamada karşılaşılmaması muhtemel problemlerin çözüm arayışı hepsi bilişsel aktivite olarak nitelendirilebilir.

Sanat eğitimi alan bireyin işlerini zaman bazlı düzenlemesi ve farkında olması da üstbilişsel bilginin kapsamındadır. En üretken zamanını belirlemesi; günün hangi bölümü kendisi için daha verimli, hangi saat yapacağı çalışma açısından daha faydalı olduğuna karar vermesi şeklinde örneklendirilebilir.

Sanat ile uğraşan bunun eğitimini alan bireylerin aslında bir problemi vardır, onu çözmek üzere başlar yolculuğa, tıpkı araştırma yapmak üzere yola çıkmış bir bilim insanı gibi. Ayrıca işini devam ettirirken de farklı problemlerle karşı karşıya kalması muhtemeldir. Eğer üstbilişsel farkındalığı yüksek bir birey ise üstbilişsel bilgisi ile karşılaşacağı problemleri daha önceden öngörmüş veya problemlerle başa çıkmak üzere belli stratejiler geliştirmiş olmalıdır. Bu çözümler; ara vermek, başka bir işle meşgul olarak dinlenmek veya takıldığı noktada örnekler bulup araştırma yapmak olabilir.

Başka bir açıdan bakılacak olursa sanat üretiminde bulunan kişi ne kadar resim yapacağını kararını vermiş, ne durumda başarılı olabileceğini belirlemiş olmalıdır. Örneğin, bazı kişiler aynı anda birden fazla çalışmaya başlayarak, birlikte yürütebilmektedir. Bazıları ise yalnızca bir işe odaklanarak başarılı olabileceğini bilmektedir. Sanat üretimi sürecinde üstbilişsel yöntemlerden biri olan sesli düşünme yöntemi de kullanılabilecek yöntemlerdendir. Yüksek sesle düşünme protokolleri, bir bilişsel görev esnasında bireylerin zihinlerinden geçene ilişkin sözel ifadelerine

dayanmaktadır (Pintrich, 2002). Yüksek sesle yaptığı işi düşünüp sorgulamak da kimileri için süreci akıcı, sonucu başarılı hale getirebilmektedir. Örneğin; “bu şekli öne mi koymalıyım, bu rengi kullanmayı seviyor muyum, bu şekilde yapacağım figür kompozisyonun dengesini nasıl etkiler” gibi soru ve yanıtların üstbilişsel farkındalığı artırması muhtemeldir.

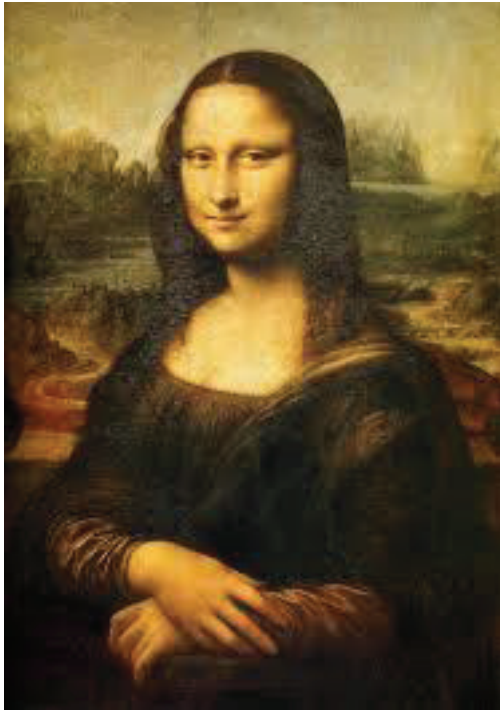
Sanat eğitiminin bilişel boyutunun algılanması zaman alsa da, esasında örneklerden de anlaşılacağı üzere; sanat icra edenler, farkında olarak ya da olmayarak üstbilişsel stratejileri kullanmaktadır. “Bu konu hakkında ne düşünüyorum, ne hissediyorum? Bu fikir nereden geldi? Bu noktada beni engelleyen nedir? Yaptığım en iyi çalışma hangisi, bunu iyi olarak değerlendirme nedenim nedir? Bu çalışmamı diğerlerinden farklı kılan nedir? Bu konuyu daha farklı şekilde nasıl ifade edebilirim? Hangi malzemeleri kullanmam hedefime kolay ulaştırır? Nerede çalışmam performansımı artırır?” şeklinde yöneltilen sorular, çalışmalarına yön vermektedir. Sanat alanında eğitim alan öğrenciler de atölye derslerinde zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olarak, gelişimlerini izleyip değerlendirmelerde bulunarak, karşılaştıkları problemlere çözümler belirleyerek, daha başarılı olacaktır.

Üstbiliş konusunda sanat eleştirisi açısından değerlendirme yapmak da mümkündür. Şöyle ki, eleştirel düşünme zaten kendi içinde üst düzey bir düşünme becerisidir. Sanat eğitimindeki varlığı da öğrencilerin zihinsel gelişimi, bakış açıları ve problemleri çözmesi bakımından oldukça önemlidir. Shin (2002) bu konuyu üstbilişle bağdaştırmıştır. Buna göre; “sanat eleştirisi, yapısal anlamda kuracağı bağ ile üstbilişsel teoriden faydalanabilen bir disiplindir. Bilişin öz-değerlendirme ve öz-yönetim kısmını içine alan hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel strateji ile yürütülen bir öğretim stratejisine başvurduğunuzda, öğrencilerden sanat eserlerini eleştirirken üst seviyede bir bilişle eleştirel süreci denetleyerek daha iyi bir iş çıkarmaları beklenmektedir. Öğrenciler öz-izleme bilgi ve stratejilerini kullandıklarında, eleştirel düşünmeyi de kapsayan

eleştirme becerilerini geliştireceğine inanılmaktadır. Sanatı sorgulama, birçok biliş çeşitini gerektirir ve insan deneyimlerinin diğer alanlar ile bağlantı kurmasına yardımcı olur. Sanata bakmak düşünce ile düşünmeyi gerektirir ve düşüncesel bakış açısı daha iyi düşünmeyi sağlamaktadır” (Shin, 2002 akt. Perkins, 1994). Parsons (1998) bir resme baktığımızda bilinmesi gerekenlerin olduğunu, insan zihninin sürekli aktif olduğunu ifade etmektedir.

Bilgi ve dünyaya ait özel durumlarla ilgili bilgi, sanatın görüntülendiği kapsama katkıda bulunur. Leonardo’nun çalışması ve kişisel yaşamı, dönemin dinsel dogmaları gibi Rönesans sanatı hakkında bir şey biliniyorsa, o zaman Mona Lisa görüldüğünde ne görüldüğü ile ilgili bir fikre sahip olunur.

Sanat ve bilişle ilgili okunup ve düşünüldüğünde bile zihin spesifik olarak Mona Lisa ve genel anlamda resimlerle ilgili fikirlerin oluşumuyla canlanır. Aslında Mona Lisa’yı görmek dünya ile ilgili ve dünyanın ne olduğuyla ilgili hipotezler için bir testtir (Solso, 1994).



Resim 1. *Leonardo Da Vinci, Monalisa*

Sanatta görsel düşünmenin doğası dışardan görsel ifadeye alınan düşünsel bilgi elemanları karşılaştırıldığında belirgin hale gelmiştir. Vermeer'in *Woman Weighing Gold* adlı eseri, alegori olarak tanımlanmıştır. Genç kadın hristiyanların ruhlarının hesaba çekildiği son muhakeme tablosu önünde dünyalığını tartmaktadır. Bu resmi anlamak için iki olay arasındaki paralellik kaçınılmazdır. Şu var ki bu kompozisyon olarak gösterilen bir şey değil, zihinsel bir bağlantıdır. Eğer kıyamet 'Last Judgement' bilinirse, öndeki ve arkadaki konular karşılaştırılabilir. Şu da var ki zihinsel tema görsel olarak ifade edilmiştir. Arkadaki resmin en önemli özelliği karanlık, çerçevenin dikey kenarının sertliğidir, bu da eski bir Vermeer kompozisyonudur. Bu güçlü şekil, kadının eline ve sallanan el hareketine yer verir. Bu araçla üzerinde ışıkla mücevherlerin dünya ışıltısı daha güçlüdür. Yine, temel kompozisyon kalıbı çalışmanın temel ve derin düşüncesini anlatmaktadır. İkonografik veri, genel insan temasına yalnızca dini bir tanım eklemektedir (Parsons, 1998. akt. Arnheim, 1969).



Resim 2. *Vermeer, Woman Weighing Gold*

Görsel sanatlarda bir araç olarak metafor kullanılmaktadır. Parsons'a (2002) göre; metafor, nesneleri farklı görmemizi, yeni bir biçimde tanımlamamızı sağlamaktadır. Ortak kategorilerin ötesine geçmek ve yenilerini oluşturmak için temel bilişel bir harekettir. Bu yüzden metafor zihinsel yaşam ve genel manada yeni düşünceler için esastır, ve sanatta özellikle dikkat çekicidir.

Esasında sanat başlı başına metaforik bir anlatımdır. Metaforlar yaşamın bir kısmı olarak ve bütün alanlarda kullanılır fakat genellikle fark edilmeden incelenmeden geçilir ve sonuç olarak farkında olmadan düşüncelerimizi kontrol etmektedir. Metaforları bilinçli bir şekilde incelemek, öğrenmek, bağlantıları takip etmek ve çıkarımları üzerinde düşünmek; sanatın en azından bir kısmını öğrenmektir. Efland hayalgücünün metaforla ilişkisini kurarak geliştirdi, bunu kurmak net bir şekilde bilişseldir ve sanata da yakındır (Parsons, 2002).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, mevcut durum ve grubun özelliklerinin özetlenmesi nedeniyle *betimsel* ve *korelasyonel* araştırma modelleri kullanılmıştır. Betimsel araştırma, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktır (Büyüköztürk & diğerleri, 2010). Korelasyon araştırma ise, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın kuramsal evreni, Türkiye'deki resim-iş eğitimi öğrencilerinden oluşmaktadır. Ülkemizde resim-iş eğitimi anabilim dalı adı altında eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden yirmi altı üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerde yaklaşık olarak 4100 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırmanın çalışılabilir evreni, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalındaki toplam 534 öğrencidir. Araştırmanın örneklemi ise; Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 2. ve 4. sınıflardan toplam 228 öğrenci oluşturmaktadır. 2. ve 4. sınıfların toplam sayıları ise; 2. sınıf 134, 4. sınıf 193 olmak üzere toplam 327

öğrencidir. Gönüllü olarak araştırma paketini tamamlayıp geri dönüt alınan 240 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır. Böylelikle geri dönüş oranı %73.4 olarak ifade edilebilir.

Araştırma yapılmak üzere 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; 1. Sınıf öğrencilerinin okula adaptasyon, tanıma, alışma gibi problemlerinin olabileceği ve de akademik başarılarını ölçmek için gerekli not ortalamasının henüz oluşmadığı değerlendirilerek uygun bulunmamıştır. 3. sınıf öğrencileri 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerle benzerlik taşıdığı için anlamlı bir fark oluşmayacağı varsayılmıştır. Sonuç olarak 2. ve 4. sınıf düzeylerindeki öğrenciler uygulamaya daha elverişli bulunmuştur.

Yapılan araştırmada analiz dışı kalan katılımcı sayısı 12'dir. Analiz dışı bırakılan öğrencilerin cevapları arasında belli bir örüntü olduğu tesbit edilmiştir. Sonuç olarak, örneklem grubu 228 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2. Genel Örneklem Tablosu

Cinsiyet			Sınıf			Gelir düzeyi			Akademik Ortalama		
	N	%		N	%		N	%		N	%
Kız	173	76	2.sınıf	111	48	Düşük	59	26	Alt	29	13
Erkek	55	24	4.sınıf	117	52	Orta	117	52	Orta	164	72
						Yüksek	50	22	Üst	35	15

Araştırmaya katılan 228 öğrencinin yaklaşık dörtte üçünü (%76, $n=173$) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin gelir düzeyine göre dağılımına bakıldığında %52 ($n=117$) oranıyla en fazla öğrencinin orta gelir düzeyinde yer aldığı göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında oranlar birbirine yakın olmakla birlikte 4. sınıf öğrencilerinin oranı %52 ($n=117$) daha yüksektir. Öğrencilerin akademik ortalamaya göre dağılımına bakacak olursak üç kategoride incelenen akademik ortalamada en büyük oran %72 ($n=164$)'ü orta düzey ortalamaya sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3. *Ayrıntılı Örneklem Tablosu*

	Gelir Düzeyi	Akademik Ortalama	Kız	%	Erkek	%	n	N
		Alt	5	83.30	1	16.70	6	
	Düşük	Orta	23	82.10	5	17.90	28	36
		Üst	2	100	-		2	
		Alt	3	75	1	25	4	
2. Sınıf ($n=111$)	Orta	Orta	25	83.30	7	16.70	42	46
		Üst	8	80	2	20	10	
		Alt	5	83.30	1	16.70	6	
	Yüksek	Orta	7	63.60	4	36.40	11	19
		Üst	1	50	1	50	2	
		Alt	1	33.30	2	66.70	3	
4. Sınıf ($n=117$)	Düşük	Orta	9	52.90	8	47.10	17	23
		Üst	3	100	-	-	3	

Tablo 3'ün devamı

	Gelir Düzeyi	Akademik Ortalama	Kız	%	Erkek	%	n	N
		Alt	6	75	2	25	8	
4. Sınıf (n=117)	Orta	Orta	30	76.90	9	23.10	39	61
		Üst	9	64.30	5	35.70	14	
	Yüksek	Orta	21	80.80	5	19.20	26	33
		Üst	4	80	1	20	5	
Toplam			173		55			228

Araştırmaya katılan 228 öğrencinin sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında oranların birbirine yakınlığı görülmektedir. %48 ($n=111$) i ikinci sınıf ve %52 ($n=117$) si ise dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinden düşük gelir düzeyinde öğrenci sayısı $n=36$ 'dır. İkinci sınıf öğrencileri gelir düzeyine, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; düşük gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=5$, erkek öğrenciler ise $n=1$ olup toplam $n=6$ 'dır. Düşük gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=23$, erkek öğrenciler $n=5$ olup toplam $n=28$ 'dir. Düşük gelir düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=2$ dir, erkek öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinden orta gelir düzeyinde öğrenci sayısı $n=46$ 'dır. İkinci sınıf öğrencileri gelir düzeyine, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; orta gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=3$, erkek öğrenciler ise $n=1$ olup toplam $n=4$ 'tür. Orta gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=25$, erkek öğrenciler $n=7$ olup toplam $n=32$ 'dir. Orta gelir

düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=8$, erkek öğrenciler $n=2$ olup toplam $n=10$ 'dur.

İkinci sınıf öğrencilerinden yüksek gelir düzeyinde öğrenci sayısı $n=19$ 'dur. İkinci sınıf öğrencileri gelir düzeyine, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; yüksek gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=5$, erkek öğrenciler ise $n=1$ olup toplam $n=6$ 'dır. Yüksek gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=7$, erkek öğrenciler $n=4$ olup toplam $n=11$ 'dir. Yüksek gelir düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=1$, erkek öğrenciler $n=1$ olup toplam $n=2$ 'dir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinden düşük gelir düzeyde öğrenci sayısı $n=23$ 'tür. Dördüncü sınıf öğrencileri gelir düzeyine, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; düşük gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=1$, erkek öğrenciler ise $n=2$ olup toplam $n=3$ 'tür. Düşük gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=9$, erkek öğrenciler $n=8$ olup toplam $n=17$ 'dir. Düşük gelir düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=3$ olup toplam $n=3$ 'tür.

Dördüncü sınıf öğrencilerinden orta gelir düzeyinde öğrenci sayısı $n=61$ 'dir. Dördüncü sınıf öğrencileri gelir düzeyine, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; orta gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=6$, erkek öğrenciler ise $n=2$ olup toplam $n=8$ 'dir. Orta gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=30$, erkek öğrenciler $n=9$ olup toplam $n=39$ 'dur. Orta gelir düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=9$ erkek öğrenciler $n=5$ olup toplam $n=14$ 'tür.

Dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksek gelir düzeyinde öğrenci sayısı $n=33$ 'tür. Dördüncü sınıf öğrencileri gelir düzeyinde, akademik ortalamalarına ve cinsiyetine göre dağılımına bakarsak; yüksek gelir düzeyinde alt akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=1$, erkek öğrenciler ise $n=1$ olup toplam $n=2$ 'dir. Yüksek gelir düzeyinde orta akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=21$, erkek öğrenciler $n=5$ olup toplam $n=26$ 'dur. Yüksek gelir düzeyinde üst akademik ortalamaya sahip kız öğrenciler $n=4$ erkek öğrenciler $n=1$ olup toplam $n=5$ 'tir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veriler; Kişisel Bilgi Formu ve katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin bilginin edinildiği Bilişüstü Farkındalık Envanteri (BFE) olarak iki araçla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubunun yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve gelir düzeyi gibi özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu Ek-1 de sunulmuştur.

3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırmada bilişötesi farkındalığı ölçmek amacıyla 52 maddelik Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) (Metacognitive Awareness Inventory) kullanılmıştır. Envanterin orjinal formu Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Schraw ve Dennison (1994), bilişüstünün çeşitli temel yapılarını araştırarak ergen ve yetişkinlerde bilişüstü farkındalığı değerlendirmek için bu envanteri geliştirmiştir. Shraw ve Dennison'ın geliştirdiği envanter maddeleri Bilişin Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi şeklinde

iki genel yapının altında birleşen 8 alt ölçekle sınıflandırılmıştır. Faktörler $\alpha = 90$ düzeyinde güvenirlik derecesine ve ($r = .54$) düzeyinde maddeler arası korelasyona sahiptir.

Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması 607 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin 297'si kız 310'u ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Katılımlımcıların yaş ortalaması 20 dir. Araştırmada yapı geçerliği olarak açıklayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Güvenirlik için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerlik bulguları ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişki .93 olarak bulunmuştur. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Uyum geçerliği çalışması iki ölçek arasında .95 korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Envanterin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları .95 olarak bulunmuştur.

BFE'deki toplam madde sayısı 52'dir. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek (52), ilgili bireyin bilişötesi farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. BFE'den 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

Envanterin bu çalışma için bulunan güvenirlik sonuçları Cronbach's α .95 düzeyindedir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde resim-iş eğitimi anabilim dalı 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı sosyal bilimlerde en çok kullanılan basit doğrusal korelasyon tekniğidir. Pearson korelasyonu her iki değişken de sürekli değişken türünden olduğunda kullanılmaktadır. Ölçek türleri açısından ifade edecek olursak, her iki değişkende eşit aralıklı ve/ veya eşit oranlı ölçek yapısında iken kullanılmaktadır (Kirk, 2008).

Gelir düzeyleri ile üstbilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için tek faktörlü anova tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanmaktadır. Varsayımları; bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olması, puanların normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşit olmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Çalışma kapsamında toplanan verilerden elde edilen puanlar yukarıda verilen sayıltıları sağlamaktadır.

Cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t-testi tekniği kullanılmıştır (Kirk, 2008).

Sınıf düzeyleri ile üstbilşsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t-testi tekniği uygulanmıştır. Yaş ile üstbilşsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem için t-testi tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi 21 kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine yanıt bulmak üzere gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda cevap verilerek yorumlanmıştır.

1. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık puanlarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında, gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
5. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Cinsiyet temelinde gruplar arası farklar, bağımsız örneklemeler için t-testi analizi yapılarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4'te sunulmuştur. Görüldüğü gibi, üstbilişsel farkındalık envanterinin açıklayıcı, prosedürel, tanımlayıcı ve planlama boyutlarında erkeklerin puanları kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle, bu boyutlarda erkeklerin üstbilişsel farkındalığı kızlarınkinden yüksektir. Üstbilişsel

farkındalık envanterinin geriye kalan boyutlarında (izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme) kızlar ile erkekler arasında üstbilişsel farkındalık düzeyi açısından anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. *Cinsiyete göre Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri*

	Kız		Erkek		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	(N= 173)		(N=54)				
	Ort.	<i>ss</i>	Ort.	<i>ss</i>			
Açıklayıcı	30,72	5,07	32,78	3,85	-2,75	225	,01*
Prosedürel	14,62	2,76	16,04	2,66	-3,33	225	,00*
Tanımlayıcı	19,19	3,29	20,37	2,95	-2,35	225	,02*
Planlama	26,02	4,69	27,57	4,13	-2,18	225	,03*
İzleme	29,30	5,25	30,68	4,73	-1,73	225	,09
Değerlendirme	22,22	3,91	23,11	3,11	-1,53	225	,13
Hata ayıklama	19,32	3,33	18,80	3,48	,99	225	,32
Bilgi yönetimi	34,71	5,78	35,48	4,81	-,92	225	,36

* $p < .05$

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık puanlarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Sınıf düzeyine göre gruplar arası farkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır (Bkz Tablo 5). Tablodan da anlaşılabileceği üzere, sınıf düzeyine göre üstbilişsel farkındalık açısından ikinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, üstbilişsel farkındalık envanterinin tüm alt boyutları için geçerlidir. Yalnızca prosedürel boyutta marjinal bir düzeyde olmakla

birlikte, dördüncü sınıfların puanı (ort= 15,28 ; ss= 2,90) ikinci sınıfların puanından (ort= 14,61; ss=2,64) yüksektir ($t_{225} = 1,82$; $p < 0,07$).

Tablo 5. *Sınıf Düzeyine Göre Ortalama, Standart Sapma Ve Anlamlılık Düzeyleri*

	İkinci Sınıf (N=110)		Dördüncü Sınıf (N=117)		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Ort.	ss	Ort.	ss			
Açıklayıcı	31,29	4,60	31,13	5,15	-,25	225	,80
Prosedürel	14,61	2,64	15,28	2,90	1,82	225	,07
Tanımlayıcı	19,32	3,13	19,62	3,36	,69	225	,49
Planlama	26,16	4,53	26,61	4,67	,73	225	,47
İzleme	29,25	4,96	29,99	5,33	1,09	225	,28
Değerlendirme	22,23	3,68	22,62	3,81	,80	225	,43
Hata ayıklama	19,23	3,28	19,16	3,46	-,15	225	,89
Bilgi yönetimi	34,92	5,24	34,86	5,57	-,08	225	,94

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Resim-İş Eğitimi anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının gelir düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini ölçmek amacıyla kişisel bilgi formunda katılımcıların düşük, orta, yüksek gelir düzeyi gruplarından hangisine kendilerini ait gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Gelir düzeyinin üstbilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisini anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anova sonuçlarına göre, bilişötesi farkındalık envanterinin hiçbir alt testinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (sırasıyla, $F_{2-225}=0,40$; 0 ,55; 0,48; 0,05; 0,85; 0,80; 0,01; 0,62; $p > ,05$).

Grupların her bir boyuttaki ortalama ve standart sapmaları tablo 6 da gösterilmiştir. Kısaca, tablodan da görülebileceği gibi, gelir düzeyi açısından üstbilişsel farkındalık puanları herhangi bir farklılık göstermemektedir; tüm grupların puanları istatistiksel olarak birbirine eşit çıkmıştır. Bu sebepten dolayı gruplar arası farklılıkların kaynağını ortaya koymak amacıyla post hoc testi yapmaya gerek duyulmamıştır.

Tablo-6. *Gelir düzeyine göre Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri*

	Düşük gelir (N= 59)		Orta gelir (N= 117)		Yüksek gelir (N= 50)		sd	F	p
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss			
Açıklayıcı	30,68	4,83	31,37	4,56	31,22	5,61	2	,40	,67
Prosedürel	14,66	268	14,93	2,60	15,22	3,28	2	,55	,58
Tanımlayıcı	19,25	3,20	19,36	3,03	19,82	3,74	2	,48	,62
Planlama	26,32	4,43	26,27	4,63	26,52	4,86	2	,05	,95
İzleme	29,00	4,94	30,02	4,88	29,34	5,98	2	,85	,43
Değerlendirme	22,20	3,51	22,68	3,64	21,94	4,22	2	,80	,45
Hata ayıklama	19,10	3,53	19,18	3,16	19,12	3,68	2	,01	,99
Bilgi yönetimi	34,19	5,32	35,12	4,90	35,04	6,57	2	,62	,54

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile yaşları arasında önemli düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yaş ile üstbilişsel farkındalığın tüm alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır, ancak bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 7. Yaş ve Üstbilişsel Boyutlar Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8.	9	10
1		,19	,15	,14	,16	,19	,18	,18	,15	,16
2			,87*	,81*	,85*	,88*	,90*	,87*	,75*	,88*
3				,72*	,77*	,70*	,72*	,70*	,61*	,71*
4					,72*	,67*	,71*	,66*	,50*	,65*
5						,69*	,70*	,68*	,53*	,74*
6							,80*	,73*	,62*	,73*
7								,81*	,63*	,75*
8									,65*	,72*
9										,64*

* $p < .01$

1= Yaş; 2= Üstbiliş Toplam Puanı 3= Açıklayıcı Bilgi; 4= Prosedürel Bilgi; 5= Durumsal Bilgi; 6= Planlama; 7= İzleme; 8= Değerlendirme; 9=Hata Ayıklama; 10=Bilgi Yönetimi.

4.5. Probleme İlişkin Bulgular

Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Akademik ortalama ve üstbilişsel boyutlar arasındaki ilişkiye bakmak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo'8 de gösterilmiştir.

Pearson korelasyon katsayısı yorumlama kriterine göre; Tablodan da anlaşıldığı gibi, akademik ortalama ile üstbilişsel farkındalık envanterinin tüm alt ölçekleri arasında

anlamlı düzeyde pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmaktadır. Akademik ortalamanın tüm üstbilişsel farkındalığın alt boyutları ile olan ilişkisi pozitif yönde ve düşük olup anlamlıdır. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık düzeyinin artması akademik başarıdaki artış ile ilişkilidir. Akademik başarı ile en yüksek ilişki bilgi yönetme boyutunda gözlenirken ($r=.27, p <0.01$), en düşük ilişki ise hata ayıklama boyutunda gözlenmiştir ($r=.19, p <0.01$).

Tablo 8. Akademik Ortalama ve Üstbilişsel Boyutlar Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		,27*	,24*	,21*	,28*	,203*	,22*	,25*	,19*	,27*
2			,87*	,81*	,85*	,88*	,90*	,87*	,75*	,88*
3				,72*	,77*	,70*	,72*	,70*	,61*	,71*
4					,72*	,67*	,71*	,66*	,50*	,65*
5						,69*	,70*	,68*	,53*	,74*
6							,80*	,73*	,62*	,73*
7								,81*	,63*	,75*
8									,65*	,72*
9										,64*
10										

* $p < .01$

1= Akademik Ortalama; 2= Üstbiliş Toplam Puanı 3= Açıklayıcı Bilgi; 4= Prosedürel Bilgi; 5= Durumsal Bilgi; 6= Planlama; 7= İzleme; 8= Değerlendirme; 9=Hata Ayıklama; 10=Bilgi Yönetimi.

Akademik ortalaması yüksek ve düşük olan katılımcılar arasında fark olup olmadığını görmek amacıyla ilk olarak tüm katılımcıların akademik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır ($N= 228$; $ort.=3,04$; $S= 0.34$). İkinci olarak, ortalamanın 1 standart sapma üstünde ($3,04+ 0,34= 3,38$) olanlar başarı düzeyi yüksek olanlar;

ortalamanın 1 standart sapma altında ($3,04-0,34= 2,70$) olanlar başarı düzeyi düşük olanlar olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü adımda; başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük olanlar arasında üstbilişsel farkındalık açısından farklılık olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablodan da görülebileceği gibi, Üstbilişsel Farkındalık Envanterinin tüm alt testlerinde başarısı yüksek olanların, başarısı düşük olanlara göre puanları daha yüksektir. Diğer bir deyişle akademik başarısı yüksek ve düşük olanların üstbilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılıklar vardır; üstbilişsel farkındalık puanları yüksek olanların akademik başarıları da yüksektir.

Tablo 9. *Başarısı Düşük ve Başarısı Yüksek Olanlara Ait Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri*

	Yüksek başarı (N= 35)		Düşük başarı (N= 29)		<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Ort.	<i>ss</i>	Ort.	<i>ss</i>			
Açıklayıcı	32,63	4,47	29,24	5,36	2,76	62	,01*
Prosedürel	15,51	2,88	13,66	3,35	2,36	62	,02*
Tanımlayıcı	20,03	3,48	18,17	3,80	2,17	62	,03*
Planlama	27,37	4,76	24,83	5,50	1,98	62	,05*
İzleme	30,86	4,98	27,69	6,49	2,21	62	,03*
Değerlendirme	23,23	3,32	20,59	4,31	2,77	62	,01*
Hata Ayıklama	20,31	2,94	18,69	3,54	2,01	62	,05*
Bilgi Yönetimi	36,66	5,02	32,66	6,06	2,89	62	,06*

* $p < .05$

4.6. Bulguların Yorumlanması

Araştırma Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik durum tesbiti yapma amacını taşımaktadır. Bunun yanında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere (örn. cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, sınıf düzeyi) göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık durumu tesbit edilerek, araştırmanın öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak üzere stratejiler belirlemesine, üstbilişsel becerilerini geliştirmesine yönelik yapılacak çalışmalara yön vermesi beklenmektedir.

Resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı akademik başarıyla doğru orantılıdır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da aynı oranda daha yüksektir. Özellikle üstbilişsel farkındalığın bilgi yönetimi alt boyutuna dair ilişki diğer alt boyutlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre organize etme, detaylandırma, özetleme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bilgiyi yönetme stratejisinin daha çok bilgi edinme, bilgiye odaklanma yaklaşımı olduğu da söylenebilir. Yani öğrenciler, öğrenme öncesi ve sonrası stratejilerden ziyade bilgiyi alma, önemseme ve anlamlı hale getirmede daha başarılıdır. Sonuçlara göre araştırma grubunun üstbilişsel farkındalık puanları ile hata ayıklama boyutu arasındaki ilişki diğer alt boyutlara göre daha düşüktür. Daha çok öğrenme gerçekleşmediği durumda geliştirilen bu stratejide başarı seviyeleri düşüktür. Bir konuyu anlamadıklarında çözüm üretme, hatayı fark edip tekrar denemede zayıf oldukları söylenebilir. Bulgulara göre üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin, eylemlerinde doğru stratejiyi belirleme ve bu doğrultuda performanslarında başarılı olması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması söz konusudur. İlişki düzeyi düşük olmakla birlikte, sonuçların literatürle örtüşmesi dikkat çekicidir.

Nitekim Marc (1994) yaptığı araştırmada, yüksek başarılı öğrencilerin bilişsel kuralların daha farkında olduğu, bilişsel süreçte üstbilişsel bilgilerini harekete geçirdiği sonucuna ulaşmıştır. Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006) tarafından yapılan araştırma, üstbilişsel eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisine yöneliktir. Sonuçta, üstbilişsel eğitimin, öğrencilerin akademik başarı ortalamalarını artırdığı belirlenmiştir. Vrugt ve Oort'un (2008) çalışmalarında ise, hedef başarı ile üstbilis arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. A. Sapancı (2012) ve Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) araştırmalarında da üstbilişsel düzey ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir.

Üstbilişsel farkındalık puanları, öğrenme ile ilişkilendirildiğinde öğrencilerin tesbit edilen akademik başarıları arasında daha yüksek bir ilişki çıkması beklenmektedir ki literatür de bunu desteklemektedir. İlişkinin düşük çıkma nedeni örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların bu maddelere doğru cevap vermesi de belli bir farkındalık gerektirmektedir. Son olarak, öğrencilerin akademik başarı kriteri olarak alınan akademik ortalamalarının gerçekten akademik başarı ölçütü olarak kullanılıp kullanılmayacağına yönelik durum neden olarak gösterilebilir. Akademik ortalamayı belirleyen ders notlarının objektifliği konusu bu durumda tartışılabilir. Ders notlarının başarıyı belirlemede bir etken olması gerekir. Fakat, öğrencileri etkileyen gerek psikolojik, çevresel değişkenler gerekse puanlamanın kimi öğretim üyelerince yüksek tutulması başarı ölçütünün yeterlik düzeyini düşürmüş olabilir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğunun (%76) kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Genel olarak resim-iş eğitiminde kız öğrenci sayısı erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bilinmektedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre erkek öğrencilerin; açıklayıcı (bildirimsel), prosedürel, tanımlayıcı (durumsal) ve planlama altboyutlarında üstbilişsel farkındalık düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yeteneklerinin daha çok farkında olduğu söylenebilir. Erkek öğrenciler becerilerini otomatik olarak kullanabilip; performanslarını hangi

faktörlerin daha çok etkilediğini ve nerede hangi bilgiyi kullanacağını daha iyi bilmektedir. Buna ek olarak, erkek öğrenciler bir göreve başlamadan önce amacını net bir şekilde belirleyerek, kızlara göre daha çok planlama yapmaktadır.

Yapılan ilgili araştırmalara baktığımızda Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) araştırmada üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuştur. Kız öğrencilerin erkeklere nazaran özellikle bilişin düzenlenmesi boyutunda üstbilişsel farkındalıkları yüksek bulunmuştur. A.Sapancı (2012) araştırmasında üstbilişsel farkındalığın cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını tesbit etmiştir. Topçu ve Tüzün'ün ise (2009) üstbiliş ve epistemolojik inançlara sahip olmanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu, kızların erkeklere göre daha gelişmiş düzeyde bilişüstü bilgi ve becerilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Literatürle araştırma sonuçlarının örtüşmeme nedeni örneklem grubundan kaynaklı olabilir.

Yapılan analizlerde üstbilişsel farkındalık puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencinin üstbilişsel farkındalık düzeyinin değişmediği görülmektedir. Sınıf seviyesinin yükselmesiyle öğrencinin belli stratejilerini geliştirmesini, öğrenme süreçlerinde kontrolünün artması ve artık hangi durumda iyi öğrenip öğrenmediğine karar vermesi beklenirken mevcut sonuçlar bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim-öğretimin yapılmaması gerçeğiyle yüzleştirebilir. Öz düzenleme kişiye göre değişebilir fakat üstbilişsel stratejilerin eğitimle kazandırılması da farkındalık seviyelerini artırmaları konusunda destek sağlayacaktır. A. Sapancı (2012) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre üstbilişsel farkındalık puanları gelir düzeyine göre değişmemektedir. Öğrencilerin gelirleri yüksek, orta veya düşük düzeyde de olsa bu durum üstbilişsel farkındalık seviyelerini etkilememektedir. Araştırma öncesinde öğrencilerin gelir düzeyine bağlı olarak; onların geçinme, yiyecek, barınma problemleri olduğu durumlarının başarılarını etkileyeceği düşünülmüştür. Bunun sonucu olarak da

üstbilişsel farkındalık puanlarının etkileneceği öngörülmüştür. Fakat sonuçlardan varılacak yargı, üstbilişsel farkındalığın gelir düzeyinden etkilenmediğidir.

Üstbilişsel farkındalık ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı yaşlarına göre değişmemektedir. Yaşı daha büyük olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını tesbit etmek için birbirine daha uzak yaş grupları seçilebilirdi. Örneklem grubunun yaşlarının birbirine yakınlığı ilişkinin bulunamamasının bir nedeni olarak açıklanabilir. Vukman (2012) araştırmasında, yaşı büyük insanların daha genç yaşlardaki insanlara göre bilişsel fonksiyonlarını daha iyi izleyebilir ve kontrol edebilir oldukları sonucuna varmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, resim-iş eğitimi alan öğrencilerin öğrenmelerinde bilgiyi alması, değerlendirmesi, öğrenme öncesinde öğrenme esnasında ve öğrenme sonrasında edindiklerini planlaması, gözden geçirmesi, kontrol edebilmesine yönelik bir tesbitte bulunulmaya çalışılmıştır. Sanat eğitiminde duyuşsal devinişsel boyutların öneminin yanı sıra bilişsel boyutuna da vurgu yapmak amacı taşımaktadır. Araştırmada betimsel ve korelasyonel araştırma modelleri uygulanmıştır. Araştırmanın grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi; resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, şeklinde tanımlanmıştır. Probleme yönelik bulgulara baktığımızda üstbilişsel farkındalığın her alt boyutu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. İlişki düzeyi düşük olmakla birlikte literatür incelendiğinde sonuçlar örtüşmektedir.

Araştırmanın 1. alt amacı resim-iş eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır, sorusu ile şekillenmiştir. Elde edilen sonuçlar üstbilişsel farkındalığın, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, tanımlayıcı bilgi ve planlama alt boyutlarında erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında erkeklerin üstbilişsel farkındalıkları kızlara göre daha

yüksektir.

2. alt amaç ise; Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır? Elde edilen sonuçlar sınıf düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Verilen eğitim ve program bu doğrultuda şekillenmediği için ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyi artıkça üstbilişsel farkındalıkları artmamaktadır. A. Sapancı (2012) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

3. alt amaç, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında gelir düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır, sorusuyla araştırılmıştır. Gelir düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı bulgulardan elde edilmektedir. Gelir düzeyinin düşük, orta veya yüksek olması üstbilişsel farkındalığı değiştirmemektedir. Araştırma gelir düzeyleri arasında büyük farklar olan gruplar arasında yapıldığında farklı sonuçlar elde edilebilir.

4. alt amaç, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarında yaşa göre anlamlı bir fark var mıdır? Araştırma bulgularından elde edilen sonuç yaşın üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündedir.

Araştırmadan elde edilen sonucun literatürle aynı doğrultuda olmamasının nedenini örneklem grubunun yaşlarının birbirine oldukça yakın olmasına bağlamak mümkündür.

Araştırmanın sonuçları, Resim-İş Eğitimi öğrencilerinin üstbilişsel süreçlerini kullanma düzeylerinin başarıları ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar da başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi kontrol ettiği, kendileri için uygun öğrenme stratejisini seçtiği ortaya koyulmuştur. Yine

üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı programlarda akademik başarının arttığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak, Türkiye'deki Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin başarılarını artırmak, öğrenmelerini düzenlemek için üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının gerekliliği öne çıkmaktadır. Sanat eğitiminin amaçları arasında öğrencilerin görevlerini tanıyan, hedeflerini düzenleyen, performanslarını değerlendiren bireyler ve öğretmenler olarak yetişmesini sağlamak da yer almalıdır. Bu hedeflerle yüklü bağımsız bireyler yetiştirmek hem toplumsal yapımızı, hem eğitim sistemimizi güçlendirecektir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Atölye ve teorik eğitimde üstbilişsel öğretim stratejileri uygulanmalıdır
- Ders içeriği ile üstbilişsel stratejilerin birleştirilerek eğitim-öğretim yapılması öğrencilerin başarısını artıracığı düşünülmektedir.
- Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı müfredat programında öğrenmenin bilişsel boyutunun da dikkate alınması, üstbilişsel farkındalığı geliştirecek eğitim program ve yöntemler geliştirilmelidir.
- Anabilim Dalı öğretim elemanlarına yönelik olarak, üstbilişsel farkındalık ve öğrenmenin bilişsel boyutuna yönelik konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenmelidir.

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Ders içeriği ve üstbilişsel stratejilerin birlikte yer aldığı eğitim-öğretimin öğrencilerin başarılarına etkisi araştırılabilir.
- Ders içeriği ve üstbilişsel stratejilerin birlikte yer aldığı eğitim-öğretimin öğrencilerin motivasyonuna etkisi araştırılabilir.

- Araştırmanın, farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu umulan lisansüstü programlardaki öğrencilere de uygulanmalıdır.
- Güzel sanatlar fakültesi öğrencileri ile eğitim fakültesi resim-iş eğitimi bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını kıyaslayan bir araştırma yapılabilir.
- Güzel sanatlar lisesi, lisans düzeyi ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapmak mümkündür.
- Veri toplama araçları geliştirilmelidir.
- Konuya yönelik araştırmalarda uygulanan yöntem ve tekniklerin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktürk, A.O & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- Akpınar, B. (2011). The effect of web blog based instruction on the metacognition levels of preservice teachers. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 7(2), 38-45.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anneke, V. & Frans, O. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 123-146.
- Annevirta, T. , Laakkonen, E. , Kinnunen, R. , & Vauras, V. (2006). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition Learning*, (2), 21-39.

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning*, 4, 87-95.
- Baltacı, M. , & Akpunar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 319-333.
- Bağçeci, B. , Döş, B. , & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanları ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(16), 551-566.
- Boulay, B. , Avramides, K. , Luckin, R. , Mirón, E. , Méndez, G. , & Carr, A. (2010). Towards systems that care: a conceptual framework based on motivation, metacognition and affect. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. (20), 197-209.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. , & Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5.baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Buyurgan, S. , Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Candan, A. S. (2005). Üstbilişsel kuram ve tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 327-332.
- Cameron, F. D. (1995). *Aesthetic perception, metacognition and transfer thinking in the visual arts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbiliş strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cephe, T. , & Muhtar, S. (2008). Üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*. 37, 349-364.
- Coutinho, S. , Hastings, K.W. Skowronski, J. J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, (15), 321–337.
- Çeçen, M. A. , Alver. M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 39-57.
- Davis, J. H. (2000). Metacognition and multiplicity: The arts as models and agents. *Educational Psychology Review*, 3(12), 340-359.
- Dennis, F. C. (1995). *Aesthetic perception, metacognition and transfer: Thinking in the visual arts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of California, Los Angeles.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition*. New York : Teachers College Press.

- Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71-80.
- El-Fettah, A. , & Sabry, M. (2011). The effect of test expectations on study strategies and test performance: a metacognitive perspective, *Educational Psychology*. 4(31), 497-511.
- Flavell, J. , Friedrichs, A. , & Hoyt, J. D. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*. 1, 324-370.
- Flavell, J. , Kreutzer, A. S. , Leonard, S. C. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the for Research in Child Development*. 40(1), 1-58.
- Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1985). The development of children knowledge about the appearance reality distinction. *American Psychologist*, 41(4), 418-425.
- Flavell, J. H. , Miller, P. H. , & Miller, S. A. (2002). Cognitive development. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Gardner, H. (1983). Artistic intelligences. *Art Education*, 36(2), 47-49.

- Gourgey, A. F. (2002). Metacognition in learning and instruction theory, research and practice. H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in basic skills instruction*. (Second Edition). (ss.17-32) USA.
- Goldberg, P. D. (2005). Metacognition and art production as problem solving: a study of third grade. *Visual Arts Research*, 2(31), 67-75.
- Hartman, H. J. (2002). Metacognition in learning and instruction theory, research and practise. H. J. Hartman (Ed.), *Developing students's metacognitive analysis*. (Second Edition). (ss.17-32) USA.
- Huff, J. D. , &Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4,161-176.
- Jausovec, N. (2011). Metacognition. *Encyclopedia of creativity*, 2(107), 201-209.
- Jones, B. J. (1991). Implications for art education. *Visual Arts Research*, 1(17), 23-41.
- Kaya, S. (2012). *Bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerinin öğretmen adaylarının öğretim tasarımı dersi başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92–99.

- Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. (1. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kirk, R. E. (2008). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences*. USA: Sage Publications.
- Koriat, A & Shitzer-Reichert, R. (2002). Metacognition process function and use. P. Chambres, M. Izaute and P.J. Marescaux (Eds.), *Metacognitive judgements and their accuray*. (ss.1-17). USA.
- Ku, K. Y. L. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 251-267.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: differential development patterns in high school. *Metacognition Learning*, 111-123.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 137–156.
- Marc, R. (1994). Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition. *Studies in Higher Education*, 3(19), 359-367.
- Meale, M. S. (2005). *The effect of goal setting, self-evaluation and selfreflection on student art performance in selected 4th and 5th grade visual art classes*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University College Of Visual Arts And Dance, Tallahassee.
- Meltcalfe, J. , & Finn, B. (2013). Metacognition and control of study choice in children. *Metacognition Learning*, 8, 19–46.

- Miller, T. , & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition Learning*, 6, 303-314.
- Ngozi, H. (2009). Metacognition strategies on classroom participation and student achievements in senior secondary school science classroom. *Science Educational International*, 20, 25-31.
- Ndidiamaka, U. (2010). Metacognition and achievement goals as correlates of academic success. *Continental Journal of Education Research*, 3(1), 243-271.
- Noushad, P. (2008). Cognitions about cognitions : The theory of metacognition.
- Othman, Y. (2010). Application of metacognition strategies and awareness when reading texts. *The International Journal of Learning*, 17(3), 458-471.
- Ozuru, Y. , Kurby, A. , McNamara, D. (2012) The effect of metacomprehension judgment task on comprehension monitoring and metacognitive accuracy. *Metacognition Learning*. (7), 113–131.
- Öz, H. (2005). Metacognition in foreign/second language learning and teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 147-156.
- Özbay, M. , & Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. (2011). An Investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 2(12), 227-235.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Parson, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 39(2), 103-116.
- Parsons, M. (2002). The role of the visual arts in the growth of mind. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 46 (5), 369-377.
- Pintrich, P. R, (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, Teaching and assessing. *Theory into Practice*. 4(41), 219-225.
- Rezvan, S., Ahmadi, S. A., Abedi, M. R.(2006) The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*. 4(19), 415-428.
- Robinson, S. (2008). Arts-ful features fine arts research: from metacognition to metaprocessing. *Art-ful Features*.
- Roll, I., Aleven V. , McLaren, B. M. , & Koedinger, K.R., (2007). Designing for metacognition-applying cognitive tutor principles to the tutoring of help seeking. *Metacognition Learning*, (2), 125-140.

- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kurumları*. Ankara: Tan Kitap Yayınları.
- Saban, A. İ. , & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişselfarkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schunk, D. H (2011) . *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çeviri Editörü M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Shin, S. R. (2005). A metacognitive art criticism module accessed by high school students using an interactive CD-Rom. *Visual Arts Research*, 1(31), 63-75.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 26(1-2), 113-125.
- Shraw, G. (2002). Metacognition in learning and instruction theory, research and practise. H.J. Hartman (Ed.), *General metacognitive awareness*. Second Edition. (ss. 3-16). USA.

- Schraw, G. , & Dennison, R. S. , (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460-475.
- Schraw, G. , & Moshman, D. (1995). *Educational Psychology Review*. 7(4), 351-371.
- Smalser, A. G. (1991). *Metacognition and rhe art-making process of visual arts*.
Yayımlanmamış Doktora Tezi. The State University of New Jersey Graduate Program in Creative Arts Education, New Jersey.
- Solso, R. L. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nelson, T. O. , & Narens L. (1994). Why investigation metacognition. J. Metcalfe & A.P. Shinamamua (Ed.), *Metacognition Knowing about Knowing*. (ss.1-27). USA
- Titus, S.V. , & Annaraja, P. (2011). Teaching competency of secondary teacher education students in relation to their metacognition. *International Trends in Education and Their Implications*. 2(3), (14-22).
- Topçu, M. & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (3,baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Veenman, M. V. J. , Hout-Wolters, B. V. , & Afflerbach, B. (2006). Metacognition and

learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.

Vukman, K. B. (2012). Metacognitive accuracy and learning to learn: a developmental perspective. *Problems of Education in The 21st Century*, 15(46), 1822-7863.

Wilson, N. S. , & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*. 5. 269-288.

Wellman, H. (1985). Metacognition, cognition and human performance volume 1 theoretical perspectives. D.L, Forrest-Presley, G.E, Mackinnon, T. Gary Waller. (Eds). *The origins of metacognition*. (ss.1-30) . USA.

Yelman, R. S. (1985). Metacognition, cognition and human performance volume 1 theoretical perspectives. D. L, Forrest-Presley, G.E, Mackinnon, T. Gary Waller. (Eds), *The role of metacognition in contemporary theories of cognitive development*. (ss.1-30). USA.

Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yokuş, T. (2009). *Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1 Kişisel Bilgi Formu

Bu uygulamadan elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Samimi ve uygun cevaplar vereceğinizi ümit eder, desteğinizden dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia Akyolcu

Kişisel Bilgi Formu

Sınıf:

Not Ortalaması:

Yaş:

Cinsiyet:

Aylık Gelir Düzeyi:

☐ 500-1000 tl

☐ 1000-2000 tl

☐ 2000 ve üzeri

Ek 2 Bilişüstü Farkındalık Envanteri

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Rabia Akyolcu

1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5

11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklarım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5