



**ÜSTBİLİŞİ GELİŞTİRMEK İÇİN DÜZENLENMİŞ OLAN ÖĞRETİM
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

Gamze Kaplan

DOKTORA TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :

Soyadı :

Bölümü :

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Üstbilişi Geliştirmek için Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of Teaching Activities Organized To Improve Metacognition Upon Teacher Candidates' Metacognitive Awareness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı : Gamze Kaplan

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Kaplan tarafından hazırlanan “Üstbilişi Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Çığır ESİRGEMEZ AYKUT

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan :

Üye:

Üye:

Üye:

Tez Savunma Tarihi :/...../.....

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlık aşamasından, uygulanmasına ve yazımına kadar her süreçte bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, her konuda rehberlik ederek yardımını esirgemeyen, güler yüzü, nezaketi ve anlayışıyla bana her zaman destek olan, gece gündüz demeden benimle birlikte çalışan ve beni cesaretlendiren, büyük saygı ve sevgi duyduğum hocam Sayın Doç. Dr. Çıgıl ESİRGEMEZ AYKUT'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince çok değerli görüş ve önerileri ile bana her zaman yol gösteren, tüm yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran, benimle birlikte çalışan, bilgi birikimi ve deneyimlerinden çok şey öğrendiğim ve desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN'e çok teşekkür ederim. Yine çalışmam süresince değerli bilgi ve görüşlerinden fazlasıyla yararlandığım, deneyimleri ile bana yol gösteren ve eksiklerimi tamamlamamda bana katkıda bulunan hocam Sayın Prof. Dr. Galip YÜKSEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam süresince benden yardımını esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Necdet KARASU'ya, süreç boyunca yanımda olan çalışma sevgili çalışma arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Nuran BAŞOĞLU'na teşekkür ederim.

Ayrıca hayatım boyunca bana inanan, güvenen, her koşulda arkamda duran ve varlıklarıyla en büyük güç kaynağım olan anneme, babama ve kızkardeşime sonsuz teşekkürler.

ÜSTBİLİŞİ GELİŞTİRMEK İÇİN DÜZENLENMİŞ OLAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Gamze Kaplan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2019

ÖZ

Bu araştırmada öğretim elemanı tarafından dersin sunulmasında kullanılan üstbilişi düzenleyici öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının gelişimi üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarının uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının Uygulama Özel Eğitim Bölümü ikinci sınıf müfredatında yer alan Bütünleştirme dersinde yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmış, (N=20) ve kontrol (N=20) olmak üzere toplam 40 öğrenci katılmıştır. Veriler Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik tekniklerinden bağımlı örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi, ortalama, standart sapma ve frekans kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme sorularının analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonunda öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında ölçekten alınan toplam puan bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından işlemsel bilgi ve planlamada deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Gruplar birbiri ile karşılaştırıldığında ise ölçekten alınan toplam puan, açıklayıcı bilgi ve değerlendirme alt boyutları arasında deney grubu lehine fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler de üstbilişi geliştirmek için düzenlenen içeriğin, öğretmen adaylarının

üstbilişsel farkındalığının artmasını sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Sonuçlar bu bağlamda değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Üstbiliş, üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel strateji, özel eğitim, öğretmen yetiştirme, yükseköğretim.
Sayfa Adedi : 205
Danışman : Doç. Dr. Çığır ESİRGEMEZ AYKUT

**THE EFFECT OF TEACHING ACTIVITIES ORGANIZED TO
IMPROVE METACOGNITION UPON TEACHER CANDIDATES'
METACOGNITIVE AWARENESS**

(Ph.D. Thesis)

Gamze Kaplan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of metacognitive learning activities which used to presentation the lesson on the development of metacognitive awareness of prospective teachers. The study was conducted in the course of Integration in Special Education in the second year curriculum of the Department of Special Education. The semi-experimental method was executed in the research. It is modeled on the Pretest-Posttest Control Group Design; students assigned to two categories: the experimental group (n=20) and the control group (n=20). Groups were randomly divided into two categories. Data were collected using Metacognitive Awareness Inventory and interview questions. Quantitative data were analyzed using dependent samples t test, independent samples t test, mean, standard deviation and frequency. In the analysis of interview questions, content analysis was used. According to the results, when the experimental group and the control group were compared within themselves, a significant difference was found between metacognitive awareness in terms of total score obtained from the scale. While there was a significant difference in the procedural knowledge and planning from the sub-dimensions of the scale in favor of the experimental group, there was no significant difference in the other sub-dimensions. When the groups were compared with each other, it was found that there was a significant difference between groups. In addition, there was a difference between the declarative knowledge and evaluation sub-dimensions in favor of the experimental group.

Interviews showed that the content organized to improve metacognition increased the metacognitive awareness of teacher candidates. The results were evaluated and discussed in this context.

Science Code :

Key Words : Metacognition, metacognitive awareness, special education, teacher trainig, higher education.

Page Number :205

Supervisor : Assoc. Prof. ııl ESİRGEMEZ AYKUT

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Problemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Üstbilişin Tanımlanma Süreci	8
2.2. Üstbilişin Bileşenleri.....	10

2.2.1. Üstbilişsel Bilgi (Bilişin Bilgisi)	13
2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi	14
2.3. Biliş ve Üstbiliş Kavramları.....	15
2.4. Üstbilişsel Farkındalık	17
2.4.1. Üstbilişin Önemine İlişkin Genel Farkındalığı Artırmak	18
2.4.1. Biliş Bilgisini Geliştirmek.....	19
2.4.3. Bilişin Düzenlenmesi ile İlgili Becerileri Artırmak.....	20
2.4.4. Çevreyi Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Şekilde Düzenlemek	21
2.5. Üstbilişsel Stratejiler	24
2.6. Üstbilişsel Becerileri Öğrenme ve Öğretmede Kullanılabilecek Etkinlikler	26
2.6.1. Bilişsel becerilerdeki yanlışları tanımlamak.....	26
2.6.2. Stratejik öğrenme.....	27
2.6.3. Üstbilişsel Sorular	27
2.7. Üstbilişin Ölçülmesi.....	27
2.7.1. Gözlem.....	28
2.7.2. Anketler/Envanterler	28
2.7.3. Görüşme	28
2.7.4. Yansıtma Tekniği/Yazma Tekniğinin Kullanılması	29
2.7.5. Çiftli Problem Çözme	29
2.7.6. Davranış Kartlarının Sıralanması.....	30
2.8. Öğretmen Yeterlilikleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanında Üstbilişsel Becerilerin Yeri.....	30
BÖLÜM 3.....	35
İLGİLİ ALANYAZIN.....	35
3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	35
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43

BÖLÜM 4.....	51
YÖNTEM.....	51
4.1. Araştırmanın Modeli.....	51
4.2. Bağımlı Değişken	52
4.3. Bağımsız Değişken	52
4.4. Araştırmanın Aşamaları.....	52
4.5. İşlem Basamakları.....	53
4.5.1. Ders İçeriğinin Düzenlenmesinde İzlenen İşlem Basamakları	53
4.5.2. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanmasında İzlenen İşlem Basamakları.....	54
4.5.3. Çalışma Grubu ile İlgili Hazırlıklar Sırasında İzlenen İşlem Basamakları.....	54
4.6. Uygulama Aşamasında İzlenen İşlem Basamakları	54
4.7. Uygulama Sonrası İzlenen İşlem Basamakları	55
4.8. Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi	55
4.8.1. Konu Başlıkları ve Kazanımların Yazımı.....	56
4.8.2. Öğrenme-öğretme Etkinliklerinin Seçimi.....	57
4.9. Veri Toplama Araçları.....	60
4.9.1. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	60
4.9.2. Ders Başarı Testi	61
4.9.3. Görüşme Formu	62
4.9.4. Araştırmacı Gözlemleri	63
4.10. Araştırmacı Hakkında Bilgi	64
4.11. Uygulama Güvenirliği.....	64
4.12. İç Geçerlik	65
4.13. Dış Geçerlik.....	66

4.14. Verilerin analizi	66
BÖLÜM 5.....	67
BULGULAR	67
5.1. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerin Yapıldığı Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular	67
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması	68
5.1.2. Anlatım Yöntemiyle Derslerin İşlendiği Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	71
5.2. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Hazırlanan Etkinlikler İle Derslerin İşlendiği Deney Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Ortalamalarının Karşılaştırılması	73
5.3. Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
5.4. Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri	77
BÖLÜM 6.....	89
SONUÇ ve TARTIŞMA.....	89
6.1. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalığına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	89
6.2. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Uygulandığı Deney Grubu ile Anlatım Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	95
6.3. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Deneysel Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	97
6.4. Öneriler	102
6.4.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	102
6.4.2. Gelecekteki Araştırmalara Dönük Öneriler	102
KAYNAKÇA	104

EKLER	120
Ek 1. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	120
Ek 2. Başarı Testi (Ara Sınav).....	124
Ek 3. Başarı Testi (Final Sınavı)	133
Ek 4. Görüşme Soruları	141
Ek 5. Öğretimde Kullanılan Kazanımlar, Yöntem/Teknik/Stratejiler ve Etkinlik Amaçlarının Haftalara Dağılımı	142
Ek 6. İşlenişler.....	148
Ek 7. Bilgi Paketlerinde Yer Alan Kazanımlar	183
EK 8. Kazanımların Taksonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	186

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Strateji Değerlendirme Matrisi</i>	20
Tablo 2. <i>Düzenleyici Kontrol Listesi</i>	21
Tablo 3. <i>Cinsiyet Dağılımları ve Akademik Ortalama</i>	64
Tablo 4. <i>Uygulama Güvenirliği Sonuçları</i>	65
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öntest Verilerinin Karşılaştırılması</i>	69
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Grubu Sontest Verilerinin Karşılaştırılması</i>	70
Tablo 7. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları</i> ...	71
Tablo 8. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 9. <i>ÜFE'nin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubu Sonuçları</i>	73
Tablo 10. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları</i>	74
Tablo 11. <i>Deney Grubu Öğrencilerin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları</i>	75
Tablo 12. <i>ÜFE'nin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubu Sonuçları</i>	75
Tablo 13. <i>Gruplar Arası Ders Başarı Düzeyi</i>	77
Tablo 14. <i>Birinci Görüşme Sorusu Alt Kategoriler</i>	78
Tablo 15. <i>İkinci Görüşme Sorusu Alt Kategoriler</i>	82
Tablo 16. <i>Üçüncü Görüşme Sorusu Alt Kategoriler</i>	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Flavell'in üstbiliş modeli.....	11
<i>Şekil 2.</i> Schraw ve Moshman'ın üstbiliş modeli.....	12
<i>Şekil 3.</i> Üç bileşenli üstbiliş modeli.....	12
<i>Şekil 4.</i> Araştırmanın aşamaları	522
<i>Şekil 5.</i> Konu başlıkları ve kazanımların yazım aşamaları	566
<i>Şekil 6.</i> Etkinliklerin seçimi ve planların yazılması.....	58
<i>Şekil 7.</i> Etkinliklerin becerilere göre dağılımı	600
<i>Şekil 8.</i> Veri dağılım grafiği/normal dağılım grafiği	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK Yüksek Öğretim Kurumu

ÜFE Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Psikoloji alanında bilişin ve bilişsel süreçlerin tanımlanmasına dönük çalışmalarda Neisser'in (1967) üst düzey zihinsel süreçler (higher mental processes) olarak adlandırdığı üstbiliş kavramı, ilk kez Flavell tarafından kullanılmış ve üst hafıza (meta-memory) olarak isimlendirilmiştir. Üst düzey zihinsel süreçler, bilgilerin ya da imgelerin saklanması ve yeni bilgilerin oluşturulmasında önceki deneyimlerin kullanılması, bilişsel girdilerin dönüşümü ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Önceki deneyimlerin seçici olarak kullanılması ise hafızanın taranması, stratejiler, denetleme ve gizli deneme-yanılma yoluyla gerçekleştirilen organizmanın bir şekilde kendi şemalarına dönme ve onları yeniden inşa etme yeteneğine dayandırılmıştır. Ancak üstbilişle ilgili bu yaklaşım, şemalara dönenin, denemeler ve hatalar yapanın kim ya da ne olduğu; organizasyonun ve yapılandırma sürecinin nasıl düzenlendiği sorularını yanıtsız bırakmıştır (Neisser, 1967). Daha sonraki çalışmalarda kavram üstbiliş olarak isimlendirilmiş ve bireyin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bilinçli olarak yapılandırması, depolanmış olan bilgiler arasından gerekli olanları bulması, düzenlemesi şeklinde tanımlanmıştır (Flavell, 1976).

İzleyen araştırmalarda üstbiliş yerine düşünme hakkında düşünme, biliş hakkında biliş gibi farklı isimlendirmeler kullanılmıştır (Brown, 1987; Garner ve Alexander, 1989; Jacops ve Paris, 1987). Kavramın isimlendirilmesindeki bu çeşitlilik, farklı şekillerde tanımlanmasına da yol açmıştır. Alanyazında sıkça karşılaşılan haliyle kişinin kendi bilişsel sistemine dair bilgisi ve kontrolü (Brown, 1987), bireyin düşünme süreçlerinin farkında olarak bu süreçleri değerlendirme ve düzenleme becerisi (Wilson, 2001), bilişsel stratejileri planlama,

uygulama ve izlemeye ilişkin farkındalık (Panaoura ve Philippou, 2005) şeklinde tanımlar yer almaktadır. Bu farklılığın nedenlerinden biri üstbilişin konumu ile ilgilidir. Zimmerman (1995) üstbilişin kendini düzenlemenin bileşeni olduğunu ve üst düzey koordinasyon sağladığını belirtmiştir. Bir diğer neden üstbilişin özelliği ile ilgilidir. Bazı araştırmalar üstbilişin çevreden ve motivasyondan etkilendiğini savunurken (Salonen, Vauras ve Efklides, 2005) bazı araştırmalar bilginin türü ve düzenlenmesi ile ilgili olduğunu ve çevreden etkilenmediğini savunmaktadır (Jacops ve Paris, 1987; King, 1998).

Üstbilişin tanımlanma sürecine benzer şekilde bileşenleri hakkında da farklı görüşler bulunmaktadır. Flavell (1979) üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler olmak üzere iki bileşenden söz etmiştir. Sonrasında araştırmalarda üstbilişsel bilgi ve üstbilişin düzenlenmesi (Hollingworth ve McLoughlin, 2001; Schraw ve Moshman, 1995); izleme, kendini düzenleme ve üstbilişsel bilgi (Miller ve Miller, 2002); üstbilişsel bilgi, bilişin düzenlenmesi ve üstbilişsel inanç (Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Schoenfeld, 1987; Simons, 1996) gibi bileşenlerden söz edildiği görülmektedir. Üstbilişin bileşenleri ile ilgili ifadeler çeşitlilik gösterse de bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel bileşenler olarak göze çarpar (Brown, 1987; Pintrich, 2002; Schraw ve Sperling-Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995). Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişsel faaliyetleri hakkındaki bilgisi ya da biliş ile ilgili genel bilgi ve inançlarını ifade eder (Flavell, 1979; Schraw, 1998). Üstbilişsel bilgi tanımsal bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgiyi içerir (Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987). Bilişin düzenlenmesi ise problem çözme sürecinde kişinin düşünme stratejilerini bilinçli olarak seçmesi, kullanması ve yönetmesidir (Santrock, 2001). Bilişin düzenlenmesi için planlama, bilgiyi yönetme, izleme, hata düzeltme ve değerlendirme gibi alt becerilerinden söz etmek mümkündür (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Schraw, 1998; Schraw ve Sperling-Dennison, 1994).

Yapılan araştırmalara göre üstbiliş yaşla birlikte artan gelişimsel bir süreçtir. Üstbilişin gelişimi erken yaşlarda farkında olmadan başlar ve bilginin edinimine, bilgiyi edinme yollarına yönelik artan bir bilinçli düzenleme ve kendini izleme durumuna dönüşür (Schnider, 1998; Brown, 1987; Gardner ve Alexander, 1989). Üstbilişin gelişiminde yaşanan üstbilişsel deneyimler de önemlidir. Flavell'a (1979) göre üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme ile ilgilidir, ancak bunlardan birinin altında toplanamaz. Üstbilişsel deneyimler kişinin üstbilişsel bilgisinden bağımsız olarak ona ekleme, çıkarma yapma ya da yeniden düzenlemesinden etkilenir. Gelişimsel bir süreç olmakla birlikte,

üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalığın geliştirilmesi mümkündür ve üstbilişsel becerilerin kullanılması öğretilir (Brown, 1987; Gardner ve Alexander, 1989; Schnider, 1998). Bireyler üstbilişsel bilgilerini ve üstbilişsel stratejileri belirli bir alanda artan bilgi ile geliştirebilirler (Flavell, 1992). Üstbiliş başlangıçta alana özeldir. Zamanla birden çok alanda üstbilişsel beceri kazanıldıkça genel üstbilişsel bilgi ve farkındalığa ulaşılabilir (Schraw, 1994).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin kendisinin nasıl öğrendiğini anlaması, geçirdiği öğrenme sürecinde zayıf ve güçlü yanlarının ve bilişsel etkinliklerinin farkında olması önemlidir (Anderson ve Walker, 1991). Üstbilişin bileşenlerinin farkında olunmasını ve öğrenme performansını artırmak için bilinçli şekilde kontrolünü ve kullanılabilmesini gerektiren bu durum, üstbilişsel farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Kramarski, Mevarech ve Arami, 2002; Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişsel farkındalık, bireylerin öğrenme sırasında mevcut bilgilerini incelemesini, hipotez kurmasını, tahminde bulunmasını ve bilgiyi edinmek için yapması gerekenler hakkında düşünmesini sağlar. Bu farkındalık bireyin bilgiyi anlama, anlamlandırma, yansıtma ve karar verme gibi hedefe ulaşmayı sağlayan becerilerinin gelişimine de hizmet eder (Flavell, 1979; Gallagher, 1997). Üstbilişsel farkındalık ile öğrenciler iç görü kazanır ve kendi öğrenme repertuarlarına ulaşarak öğrenmesini en üst düzeye taşıyabilir (Brown, 1994). Bu nedenle üstbiliş, başarı ve motivasyon ile de ilişkilendirilen bir kavramdır (Lucangeli ve Cornoldi, 1997).

Öğrencilerin bir görevi başarıyla tamamlama ve öğrenme süreci ile ilgili yaşadığı sorunlar incelendiğinde, görevin zorluk düzeyini belirleme, kavrama düzeyini izleme, öğrenme öncesinde plan yapma, başarı düzeyini belirleme, öğrenme materyalini tanıma, önceki bilgileri kullanma, hızlı karar verme alanlarında zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Gama, 2005). Bu beceriler üstbiliş ile ilgili becerilerdir. Dolayısıyla bu becerilerdeki yetersizlik akademik başarıyı da olumsuz etkileyebilmektedir. Oysaki üstbilişsel farkındalığı olan birey neleri bildiğini ve neleri bilmesi gerektiğini; nerede öğreneceğini ve öğrenme için yapacaklarını planlar. Yaptığı planı değerlendirir, düzenler ve tekrar dener. Bireyin üstbilişsel farkındalığının artması ile düşünme süreçlerine ilişkin becerilerinin gelişmesi ve bu becerileri gerek akademik alanda gerekse diğer beceri alanlarında rutin halinde kullanması beklenir (Coutinho, 2007; Çakıroğlu, 2007; Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003; Özsoy, 2008).

Diğer eğitim-öğretim kademelerinde olduğu gibi üniversitede akademik başarı, bilişsel ve üstbilişsel yeteneklere bağlıdır. Eğer bir üniversite öğrencisi, üstbilişsel becerilerde sınırlı bir düzeyde ise, görevin gerektirdiklerini anlamakta, konuyla ilgili ve önemli bilgiye seçici biçimde odaklanmakta, bilgiyi depolama tekniklerini kullanmakta ve süreçte aksama olduğu zaman bu teknikleri değiştirmekte sıkıntı yaşayacaktır. Tüm bu süreçler, bireyin belli bir noktayı kavrama düzeyi ve bireyin öğrenme sürecini yönlendirmesiyle ve üstbilişsel farkındalık ile yakından ilişkilidir (Akın ve Abacı, 2011; Baker ve Brown, 1984; Hartman, 1998).

McCabe (2010), çalışmasında lisans öğrencilerinin kendi öğrenmeleri ve bilgi düzeyleri hakkında fikir sahibi olmalarının seçim yapabilmeleri ve hatalarını düzeltebilmeleri için gerekli tedbirleri alabilmeleri açısından önemli olduğunu göstermektedir. Lisans öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik çalışmalarını yürütürken ellerindeki materyalleri tekrar tekrar okumak şeklinde çalıştıklarını belirttikleri daha sonra da öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili kendi yaratıcı stratejileri geliştirdiklerini, işlerine yarayabilecek etkili stratejilerin ise formal biçimde onlara öğretilmediği ortaya konulmaktadır (Kornell ve Bjork, 2007). Bu durumda, belirli stratejilere sahip olmayan ya da farklı yaratıcı yöntemlerle çalışma stratejileri geliştirmekte olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin akademik performanslarını etkileyip etkilemediği değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Üstbiliş, üstbiliş farkındalığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar bu nedenle ilgi çekmektedir (Young ve Fry, 2008).

Kişinin nasıl öğrendiğinin farkında olması ve bu farkındalığın akademik yaşama aktararak başarı düzeyinin artırılmasının mümkün olduğu göz önünde tutulursa, üstbilişi geliştirmeye yönelik yapılan düzenlemelerin öğretmen yetiştirme alanına yansımaması halinde yapılan araştırmaların amacına sınırlı düzeyde ulaştığı düşünülebilir (Scheidler, 1994; Spillane ve Jennings, 1997). Öğretmen eğer bir öğrencinin üstbilişsel öğrenme ile meşgul olmasını istiyorsa önkoşul olarak bunu kendi mesleki gelişiminin bir parçası haline getirmiş olmalıdır (Baird, 1991). Çünkü üstbiliş, öğretmenlerin nasıl düşünüp hareket edecekleri konusunda öğrencilerine yapacakları rehberlik ve sağladıkları dönütler aracılığıyla, değişimin gerçekleşmesinin amaçlandığı sınıf içindeki eğitimsel etkinlikleri artırmada temel rol oynar (Lucio'dan aktaran Banas, Lopez, Mellado ve Ruiz, 2009).

Ülkemizde ve dünyada farklı branşlarda öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları bulunmaktadır. Öğretmen yetiştirme ve üstbiliş bir arada değerlendirildiğinde,

öğretmenlerin üstbiliş ile ilgili iki temel rolü olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi; ikincisi öğretim, program ve değerlendirmede üstbilişsel etkinlikleri kullanmaktır (Hartman ve Stenberg, 1993). Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının gelişmesi, öğretmenlik eğitimi sırasında aldıkları derslerde üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi ve ders içeriklerinin üstbilişsel gelişimi destekleyecek şekilde düzenlenmesi ile mümkün olabilir (Sezgin ve Memnun, 2012). Yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olarak mezun olmaları ise gerek kendi öğrenim hayatları gerekse mesleki yaşantılarını ve başarılarını etkileyecektir (Livingston, 1997; Marshall, 2003).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken, programların %50-60 alan bilgi ve becerilerini, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerini, %15-20 genel kültür derslerini içerecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (Küçükahmet, 2007). Ayrıca ders kategorilerinin ağırlığı belirlenirken öğretmen yetiştirilen okulun kademesi, türü ve o programdan mezun olacak öğretmenlerden beklenenlerin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarına derslerin nasıl öğretileceğinin yanı sıra derslerin içeriğinin ve yeniden düzenlenmesinin de öğretilmesi önerilmektedir (Akçamete, 2001). Bu yüzden hem öğretmenler mesleki gelişimleri için üstbilişlerini kullanmaya ve geliştirmeye teşvik edilmeli (Powel ve Anderson, 2002) hem de mevcut müfredatların bunu sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Gartmann ve Freiberg, 1995). Böylelikle öğretmenlerin planlama, etkili öğretim yöntemleri seçme ve kullanma, sınıf yönetimi, kaynakları verimli kullanma ve sürekli değerlendirme yapabilme becerileri artırılabilir (Green, 2004).

Geleneksel öğretmen yetiştirme anlayışındaki kaliteli öğretici kavramı yerini öğrenmeyi öğrenme, sinerji ve bilgi okuryazarlığı kavramlarına bırakmaktadır. Bu kavramlar öğretmen eğitiminde önemli kalite göstergeleri olarak ön plana çıkmaktadır (Baştürk ve Yücel, 2004). Öğrenme ortamları tasarlayabilen, geliştirebilen ve uygulayan olarak öğretmenin üstbilişsel beceri ve farkındalığa sahip olması, öğrenencilerini doğru şekilde yönlendirebilmesi açısından önemlidir (Yangın, 2014). Böylelikle öğrencilerinde de bu beceri ve farkındalığı geliştirebilecektir. Sözü edilen bilgi, beceri ve farkındalığın ise öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmalarla ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına odaklanan çalışmaların artması ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanı tarafından dersin sunulmasında kullanılan üstbilişçi düzenleyici öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde strateji öğretiminin kullanıldığı araştırmalar olmakla birlikte öğrenme ortamlarını bu becerilerin gelişimini destekler şekilde düzenlemeye dönük çalışmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarının öncelikle üstbilişsel farkındalığı destekleyici ortamlar ve öğrenme kültürü oluşturulmasında örnek teşkil etmek bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Okullarda ise bu türden bir öğretim kültürünün geliştirilmesinde ve öğretimin planlanmasında öğretmenler büyük pay sahibidir. Dolayısıyla öğretmenler gerek kendi gelişimlerini gerekse öğrencilerinin gelişimlerini destekleyebilmek için üstbilişsel beceri ve farkındalıklarını geliştirmiş olmalıdır. Bu da geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarına beceri ve farkındalığın hizmet öncesi dönemde edindirilmesi ile mümkün olabilir. Araştırmanın öğretmen yetiştirme alanına bu noktalarda katkı sağlayabileceği ve gerek yükseköğretim gerekse okul müfredatlarının oluşturulabilmesinde farklı bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olarak uzun vadede topluma üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler kazandırılabilmesine hizmet edebileceği ümit edilmektedir. Özel eğitim öğretmenliği açısından değerlendirildiğinde ise araştırmanın, meslek yaşamları boyunca farklı özel gereksinimlilik türü ile çalışmak ve bilgi ve becerilerini öğrenciye uygun şekilde sürekli yeniden düzenlemek durumunda kalan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisi var mıdır?

1.1. Üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için düzenlenen öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında üstbilişsel farkındalıkları açısından anlamlı fark var mıdır?

1.2. Üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için düzenlenen öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının uygulanan deneysel öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma, 2017-2018 yılı güz döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümü 2. sınıfta öğretimine devam eden öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

2. Çalışma öğretim elemanı tarafından hazırlanan ve üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan öğretim etkinlikleri ve ölçmek amacıyla kullanılan araçlar ile sınırlandırılmıştır.

3. Uygulamanın yapıldığı fakültede özel eğitim bölümünde yeterli öğretim elemanı bulunmaması nedeniyle deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

1.6. Tanımlar

Üstbiliş: Bireyin kendi bilişsel sistemini, bildikleri ve bilmediklerini belirlemesi; öğrenmede kullandığı stratejileri ve bu stratejileri ne zaman hangi amaçla kullandığını fark ederek öğrenme davranışlarını düzenlemesi.

Üstbilişsel farkındalık: Bireyin üstbilişin bileşenlerinin farkında olması ve kontrollü bir şekilde kullanması (Schraw ve Dennison, 1994).

Üstbilişsel strateji: Bireyin öğrendiklerini anlamasına yardımcı olmak için kullanılan yöntemler (Schraw, 1998).

Üstbilişsel bilgi: Bireyin bilişsel süreçler ve kendi bilişsel yetenekleri ile ilgili bilgisi (Flavell, 1979).

Biliş: Algı, dikkat, anlama, hatırlama, akıl yürütme, problem çözme, kavramlar ve düşünceler ile ilgili zihinsel işlevler

Bilişin düzenlenmesi: Bilişsel bilginin kullanımını ve kontrol edilmesini sağlayan davranışlar (Schraw, 1998).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın temelini oluşturan kuramsal bilgilerin özetlenmesi amaçlanmıştır. Üstbiliş kavramının tanımı, gelişimi, alt bileşenleri, üstbilişsel farkındalık ve ölçülmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Üstbilişin Tanımlanma Süreci

Flavell psikoloji ile ilgili bir terim olarak üstbilişi ilk kez telaffuz ettiğinde, ilgilendiği şey bilinç üzerine bir tartışma yaratmak değil, insanların bilişlerini nasıl izlediği ile ilgilenmektedir. Böylece bireyler bilinçli olarak ve tasarlayarak amaçlarına ulaşip ulaşmadıklarını kontrol edebileceklerdir (Efklides, 2009). Bu nedenle Flavell (1976) üstbilişi, üst hafıza olarak isimlendirmiş, bilişin temel seviyesinden sonra gelen bir biliş seviyesi olarak tanıtmış ve bunu işaret etmek için amaçlı seviye demiştir. Bilişin nasıl izlendiği hakkında görünürde basit olan bu soruyu cevaplamak için ise bilincin doğası ve işlevi ve yönetici kontrol süreci (planlama ya da strateji kullanımı) gibi bilişin kontrolü ile ilgili kavramların anlaşılması gerekir (Brown, 1987). Sözü geçen bilinçlilik ve yürütücü kontrol işlemleri, bilişin ön destekçileri olan ve otomatik olarak gerçekleştirilen eylemlerdir. Ancak çalışma mekanizmaları aynı değildir. Çünkü bilinçlilik, farkındalıkla ilgilidir ve bilişin kontrolünü gerektirmez (Efklides, 2009). Bilişsel işlemlerin bilinçli bir şekilde kontrol edilmesi, dikkat, çalışan hafızanın yönetilmesinde etkisi olan bileşenler gibi yönetici kontrol işlemlerini gerektirir (Shimamura, 2000). Bilinçli farkındalık süreci kişiye bilginin işlenmesinde, yeniden düzenlenmesinde analitik düşünebilme olanağı sağlar. Bu sayede bilişsel şemalar, işlemler ve stratejilerin yeniden dizilimi için talimat verilebilir. Yönetici

kontrol ile birlikte bilince ilişkin üst düzey işleme için ön koşulları sağlamak, kişinin biliş yeniden düzenlenmesi anlamına gelir. Düzenleme ise ulaşılabilir açıklayıcı ve işlemsel bilgi, amaçlar, amaca ilişkin standartlar, becerinin gerektirdikleri ve imkânlar (süre, yardım, çaba vb.) olarak sıralanabilecek değişkenlere bağlıdır (Efklides, 2009).

Çalışmalarını geliştirerek yeniden yapılandıran Flavell (1976), sonrasında terimi üstbiliş olarak kullanmış ve kişinin bilişsel işlemlerini, bu işlemlerle ilişkili bilgilerini içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. Ardından üstbiliş bilişsel farkındalığı sağlayan bir biliş temsilcisi olarak nitelenerek izleme ve kontrol olmak üzere iki ana işlevinden söz edilmiştir (Panaoura ve Philippou, 2005; Desoete ve Roeyers, 2002). Bunlardan biri olan izleme, bilişin yeniden düzenlenmesi için girdi sağlar. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bilişin kontrolü bilişin düzenlenmesinden farklıdır. Bilişsel işlemlerle ilgili bilgiler ise kişinin nasıl ve ne zaman öğrendiğinin bilincinde olmasını; sahip olduğu bilgiyi nasıl kullanacağını, amaca uygun strateji seçmeyi bilmesini ve görev ya da becerinin öncesi, sergilenme anı ve sonrasında kendini değerlendirebilmesini gerektirir (Baker ve Brown, 1984).

Brown'ın (1980) tanımlamasına göre ise üstbiliş; kendi bilişsel sistemimiz, süreçlerimiz, düşünme öğrenme etkinliklerimiz ve bildiklerimiz ve bilmediklerimizle ilgili kontrolümüzdür. Bu sırada birey, tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme gibi beceriler kullanarak bilişin farkında olur ve içinde bulunulan durumla uyumlu olarak kullanır.

Gama (2000) üstbilişi, bilgiyi algılama, hatırlama, düşünme şeklimiz ve bunlara bağlı olarak nasıl hareket ettiğimizle ilişkilendirir. Diğer bir deyişle kişinin sahip olduğu bilgileri tanımlayabilme becerisidir. Hall, Smith ve Chia (2002) kişinin öğrenmede kullandığı stratejiler hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi en hızlı ve etkili şekilde kullanabilmesi olarak açıklar. Senemoğlu (1997) bireyin bilişsel sistemi ve bu sistemin çalışması hakkındaki bilgisi olarak tanımlamaktadır. Psikolojide üstbiliş kavramına ilişkin tanımlamalar, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki boyutlu bir kavram olarak karşılık bulmaktadır (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw, 1998; Schraw ve Dennison, 1994).

Oldukça kapsayıcı bir şekilde yapılmış olan bu tanımlamaların yanı sıra, üstbiliş yerine üstbilişsel beceri, farkındalık, inanç, bilgi, deneyim, üst düzey düşünme, kendini düzenleme, üst bellek gibi farklı terimler de kullanılmıştır. (Veenman, Hout- Wolters ve Afflerbach, 2006). Araştırmacılara göre bu durumun nedeni üstbilişin belirsiz ve açıklanması zor bir kavram olmasıdır (Gama, 2004; Kayashima ve İnaba, 2003). Öte yandan terimlerin bir

kısının kavramın bir özelliğini ya da bir yönünü tanımlamada (öz düzenleme, öz yönetim, üst hafıza vb.) kullanıldığı göze çarpmaktadır. Üstbilişin üst düzey düşünme (Larkin, 2000; Nancarrow, 2004) ya da derin düşünme (Seitz, 1999) gibi kavramlarla aynı kabul edildiği araştırmalara da rastlamak mümkündür. Bunların yanı sıra bilişin bilgisi ya da düzenlenmesi (Howard, McGee, Shia ve Hong, 2000; Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw, 1998), bilgi ve bilginin kontrolü (Brown, 1987; Tanner ve Jones, 1999), bilişsel stratejilerin planlanma, uygulama ve izlenmesi sürecine ilişkin farkındalık, farkıdalığın kontrolü (Biryukov, 2004; D’avano, 2003; Brown, 1987; Panaoura ve Philippou, 2005; Tanner ve Jones, 2001), düşünme hakkında düşünme ya da eleştirel düşünme (Biryukov, 2004; Hacker, 1998; Kanaoka, 1999, Livingston, 1997) gibi adlandırmalar da bulunmaktadır.

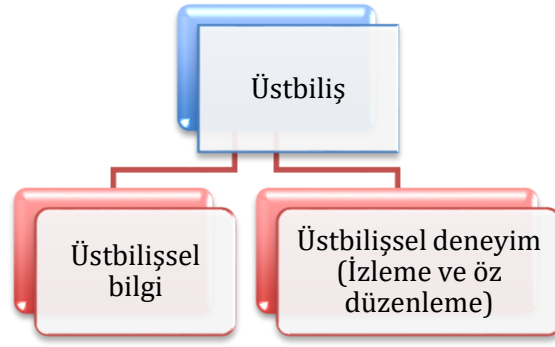
Özetle Flavell’in (1976) “bireyin kendi bilişsel süreçleri ve onlarla ilgili her şey” tanımlamasından sonra geçmişte olduğu gibi günümüzde de üstbilişin sadece bilinçli farkındalık ile ilişkilendirilmesine ve sadece bilişin düzenlenmesini kapsayıp kapsamadığına, geliştirilmesine ve diğer etmenlerle olan ilişkilerinin belirlenebilmesine ile yönelik araştırmalar devam etmektedir.

Bu araştırmada ise üstbiliş, bireyin kendi bilişsel sistemini, bildikleri ve bilmediklerini belirlemesi; öğrenmede kullandığı stratejileri ve bu stratejileri ne zaman hangi amaçla kullandığını fark ederek öğrenme davranışlarını düzenlemesi olarak kabul edilmiştir.

2.2. Üstbilişin Bileşenleri

Alanyazında üstbilişin bileşenleri konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar üstbilişin iki bileşenden oluştuğunu düşünmektedir. Bu iki bileşenli bakış açısı da kendi içinde farklılaşmaktadır. Flavell (1979) bileşenleri üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim olarak belirtirken; diğer araştırmacılar üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesi olarak isimlendirir (Desoete ve Royers, 2002; Panaoura, Philippou, Christou, 2003; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw ve Graham, 1997). Üç bileşenli bakış açısı ise üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesine ek olarak üstbilişsel inançtan söz etmektedir (Heirdsfield ve Cooper, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001; Simons, 1996).

Flavell’in (1979) üstbiliş modeli iki bileşenlidir. Bu modele göre üstbilişin bileşenleri üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimlerdir (Şekil 1).

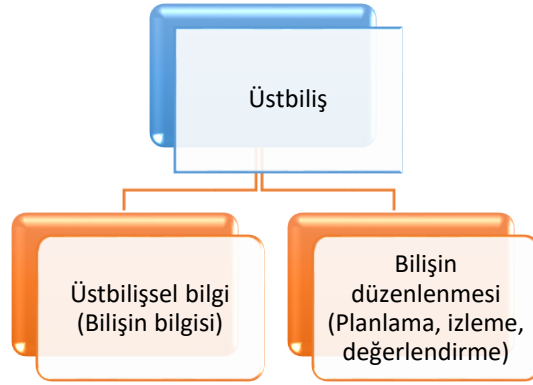


Şekil 1. Flavell'in üstbilgi modeli

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring-A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911'tan alıntılanmıştır.

Üstbilişsel bilgi kişinin sahip olduğu bilişsel süreçler ve bu süreçlerle ilgili bilgisidir. Üstbilişsel deneyimler herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden bilinçli bilişsel veya duyuşsal deneyimlerdir. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler biçim ve niteliklerinde değil, sadece içerikte ve işlevlerde farklılık göstermektedir (Flavell, 1979; Yeap, 1998; Gama, 2004). Diğer modellerden farklı olarak Flavell'in modelinde sözü edilen üstbilişsel deneyimler, bireyin sahip olduğu üstbilişsel stratejileri veya üstbilişsel düzenleme becerilerini kullanabilmesi olarak da ifade edilmiştir (Brown,1987; Livingston,1997). Sözü edilen bu deneyimler sayesinde birey yeni öğrenmeler sırasında daha önce yaşadığı başarıya da başarısızlık ile ilgili geçirdiği yaşantıyı göz önüne alır. Üstbilişsel deneyimleri aracılığıyla bilinçli ve kararlı bazı seçimler yapar. Yaptığı seçimler doğrultusunda planlama, izleme ve süreci değerlendirme becerilerini işe koşmakla beraber; yaptığı işlemler ardışık bir sıra izlemez. Sürecin birbiri içine geçmiş ve döngüsel bir yapısı olduğu söylenebilir (Yurdakul, 2004). Diğer araştırmacılara göre ise üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel düzenleme içerisinde yer alan bir alt boyut olarak kabul edilmektedir (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; O'Neil ve Abedi, 1996).

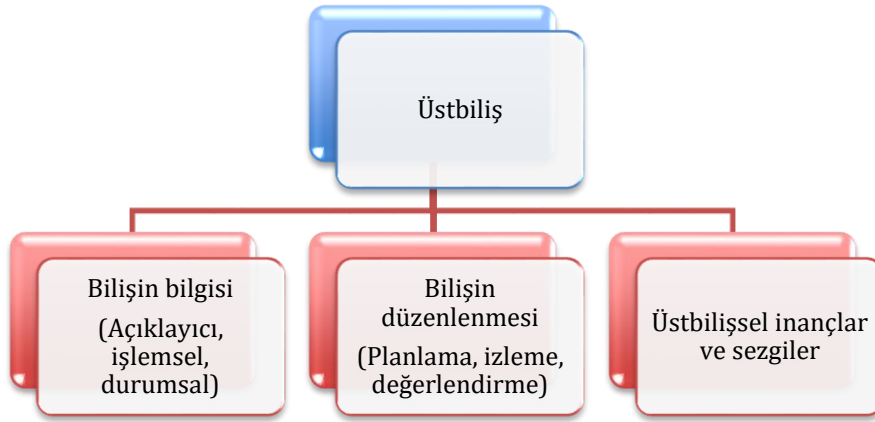
Flavell'dan sonraki dönemlerde araştırmacılar üstbilginin ikinci bileşenini bilişin düzenlenmesi, üstbilişsel düzenleme, üstbilişsel kontrol, yürütücü süreçler gibi farklı isimler vererek adlandırmışlardır (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003; Schraw ve Moshman, 1995; Hollingworth ve McLoughlin, 2001; Schraw, 1998; Desoete ve Roeyers, 2002). Bu isimlendirmeler arasında alanyazında en sık kullanılan Schraw ve Moshman'ın iki bileşenli üstbilgi modeli Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Schraw ve Moshman'ın üstbiliş modeli

Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7, 351-371'dan alıntılanmıştır.

Üç bileşenli modeli savunan araştırmacılar ise (Heirdsfield ve Cooper, 2002; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001; Simons, 1996) bilişin bilgisi ve düzenlenmesine ek olarak inançlar ve sezgilerden söz etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3. Üç bileşenli üstbiliş modeli

Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship. Mathematical Cognition, 3, 121-139'dan alıntılanmıştır.

Modelde sözü edilen üstbilişsel inanç, bireylerin kendileri ve diğer bireylerin bilişi hakkında sahip oldukları daha geniş fikir ve teorilerden oluşur (Papageorgiou, 2001). Bireylerin karşılaştıkları bir sorunu çözerken gösterdikleri olumsuz inançlarının kaynağı her zaman bilgi eksikliği olmayabilir. Sahip olunan bilginin yönetilememesi, tutumun olumsuz olması, görev ya da beceriye dönük hislerin olumsuz olması ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yetersiz davranışlar, inancın zayıf olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle bireyin görev ya

da beceriyi yapabileceğine ilişkin pozitif inancı problemin çözümünde olumlu etki yaratarak üstbilişin daha üst seviyede kullanılmasını sağlar (Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Papageorgiou, 2001).

Bu araştırmada alanyazında en çok tercih edilen sınıflandırma olması nedeniyle Schraw ve Moshman'ın (1995) üstbiliş modeli temel alınmıştır. İlerleyen kısımda bu modelde sözü edilen bileşenlerle ilgili açıklama ve bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Üstbilişsel Bilgi (Bilişin Bilgisi)

Üstbilişsel bilgi, kişinin kendi bilişi ile ilgili bilgisini içerir (Schraw, 1998; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Lockl ve Schneider, 2007). Flavell (1979), üstbilişsel bilgi ile bilişsel bilginin aynı olduğunu söylemektedir. Cooper (2004) ve Livingston'a (1997) göre ise üstbilişsel bilgi ile bilişsel bilgi birbirinden farklıdır. Bu farklılığın nedeni bilginin kullanımı ile ilgilidir. Birey bilgiyi amaca ulaştığından emin olmak için bir tür strateji olarak kullanıyorsa bu bilgi üstbilişseldir.

Üstbilişin alt bileşeni olarak nitelendirilen üstbilişsel bilgi (bilişin bilgisi); birey, beceri ve strateji olmak üzere üç değişkene bağlıdır (Flavell, 1979). Birey değişkeni, kendine ve diğer insanlara ait bilgi; görev değişkeni, becerinin gerektirdikleri ve zorluk düzeyi ile ilgili bilgi; strateji değişkeni ise amaca ulaşmak üzere seçilen bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ve sürece dönük bilgidir (Flavell, 1979; Livingston, 1997).

Üç tür üstbilişsel bilgidir söz etmek mümkündür (Brown, 1987; Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Moshman, 1995):

Açıklayıcı (Bildirimsel) Bilgi (Declarative Knowledge): Farklı araştırmacılar açıklayıcı bilgiyi farklı şekillerde tanımlamıştır. Schraw'a göre (1998), bireyin kendine, beceri ve yeteneklerine ve performans göstermesinde etkili olan faktörlere dair bilgisidir. Adkins'e (1997) göre becerinin yapısı ve amaçları ile ilgilidir. Desoete'ye göre (2001) bilinen şeylerin ve bireyin düşüncelerini etkileyen etmenlerin bilgisi, Foshay ve Kirkley'e göre ise tanımlar, ilkeler ve kavramlar bilgisidir. Yaygın şekilde kabul edilen tanım, kişinin öznel bilgisi olduğudur ve performansını etkileyen şeylerle ilgilidir (Baker, 1989). Bu özelliğinden dolayı açıklayıcı bilgi, birey değişkenine bağlıdır (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995).

İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge): Kişinin iş ya da görevi yapmaya ilişkin bilgisidir. Bu bilginin büyük bir kısmı deneyimlerin yenilenmesi ve stratejilerle ilgilidir. Dolayısıyla

beceri değişkenine bağlıdır. İşlemsel bilgisi yüksek bireyler, görevi otomatik olarak sergiler, becerinin nasıl yapıldığını ve izlemesi gereken adımları bilir (Pierce, 2003). İşlemsel bilgi, açıklayıcı bilginin etkin bir şekilde kullanımını gerektirir (Desoete, 2001). Bu nedenle işlemsel bilgiyi etkili kullanan bireylerin strateji repertuarları geniştir ve problem çözmede niteliksel olarak farklı stratejiler kullanırlar (Pressley, Borkowski ve Schnuder, 1987; Glaser ve Chui, 1987).

Durumsal Bilgi (Conditional Knowledge): Açıklayıcı bilgi ve işlemsel bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgidir (Garner, 1990). Diğer bir deyişle kişinin bilgisinin farkında olması ve hangi stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmesidir (Lin, 2010). Bu nedenle de strateji değişkenleri ile ilişkilidir.

2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi

İki bileşenli yapıda bilişin bilgisinden sonraki alt bileşen bilişin düzenlenmesidir. Bilişin düzenlenmesi, bireylerin öğrenmelerini kontrol etmesine yardımcı eden bir dizi etkinliği işaret eder (Brown, 1987; Schraw, 1998). Araştırmacılara göre bilişin düzenlenmesi; dikkat becerilerinin iyi kullanımı ya da yönetimi, mevcut stratejilerin etkili kullanımı ve üst düzey anlama ve anlamlandırmanın sağlanması ile bireyin performansını artırabilir (Brown, 1987; Cross ve Paris, 1988; Brown ve Palincsar, 1989). Bilişin düzenlenmesi ile ilişkili olarak alanyazında üç farklı düzenleyici beceriden söz edilmektedir. Planlama, izleme ve değerlendirme olarak sıralanan bu beceriler aracılığı ile birey bilişini yeniden düzenler (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama, amaçların ve uygun stratejilerin seçilmesi ya da belirlenmesi, sahip olunan bilginin kullanılması ve eylem planının uygulanmasıdır (Schraw, 1998). Okuma öncesi hazırlıklar, zaman planlaması, seçici dikkatin aktive edilmesi planlamaya örnek olarak verilebilir.

İzleme, kişinin beceri performansına ve anlamasına dönük farkındalığıdır. Diğer bir deyişle birey kullandığı üstbilişsel bilgi ile yaptığı şeyin farkındadır (Schraw ve Moshman, 1995). Kişinin öğrenirken kendini test etmesi, eksiklerini fark etmesi izlemeye örnek olarak verilebilir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1995; Schraw, 1998). Araştırmalar hem yetişkinlerde hem de çocuklarda izlemenin yavaş gelişen ve zayıf bir beceri olduğunu göstermiştir (Pressley ve Ghatala, 1990).

Değerlendirme ise kişinin öğrenmesinin etkililiği, kendi öğrenme süreçleri ve sonuçları ile ilgilidir (Brown, 1987). Bu sırada amaçlar yeniden değerlendirilir, öğrenme süreçlerindeki eylemler ve etkinlikler hakkında düşünülür (Schraw ve Dennison 1994; Wilburne, 1997). Kişi karşılaştığı durumu çözmek için geçtiği süreci kontrol ederken üstbilişsel bilgisini de kullanır (Livingston, 1997). Bilişsel işlemlerinin özelliklerini, işleyişini ve yapısını gözlemleyerek sahip olduğu düşüncelerin ve zihinsel aktivitelerin sonuçlarını değerlendirir (Lin, 2010).

Bilişin düzenlenmesi sonradan da öğrenilebilen bir beceridir. Ancak bundan düzenlemenin her durumda, her konuda kullanılacak bir davranış olduğu sonucu çıkarılmamalıdır (Lee, Lim ve Grabowski, 2010). Burada önemli olan bireyin sahip olduğu bilginin farkında olması, bilgiyi hangi amaçla ve ne şekilde kullanacağını bilmesidir (Cooper, 2004; Schleifer ve Dull, 2009).

Üstbilişin ana bileşenleri olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile ilgili iki ana noktadan söz etmek gerekir. İlki her birinin diğeri ile ilişkili olmasıdır. Örneğin açıklayıcı bilgisi yetersiz olan öğrenciler, problem çözmede başarısız olmaktadır (Swanson, 1990). İkincisi, her iki bileşenin de çok çeşitli konu ve etki alanlarını (matematikteki üstbilişin okumadaki ile aynı olması gibi) kapsamasıdır. (Gourgey, 1998). Özetle bilişin düzenlenmesi, becerinin nasıl yapılacağını anlamayı gerektirir (İmel, 2002); üstbilişsel bilgi ise birey, beceri ve strateji değişkenlerinin birbiriyle etkileşimi hakkında kişinin sahip olduğu bilgiyi vurgular. (Veenman, Hout- Wolters ve Afflerbach, 2006).

Üstbilişin, bilişin düzenlenmesiyle birlikte duyguların da düzenlenmesini kapsadığı, ayrıca bireysel süreçlerle birlikte sosyal kökleri de olduğu ortaya konmuştur. Günümüzde ise üstbiliş, bilişin ve davranışların birlikte ve ayrı düzenlenmesinde rol oynayan önemli etmenlerden biri olarak düşünülmektedir (Efklides, 2009).

2.3. Biliş ve Üstbiliş Kavramları

Üstbilişi açıklamaya çalışırken araştırmacılar bilişsel süreçler, bilişin düzenlenmesi, bilişsel süreçle ilgili içsel kontrol gibi ifadelerle biliş kavramına da dikkat çekerek bu kavram üzerinden tanımlamalar yapmaktadır. Bu noktada biliş ile üstbiliş bilişsel arasındaki farkın anlaşılması önemlidir. Birbirleri ile çok yakından ilişkili olmakla birlikte, araştırmacıların çoğu bilişin ve üstbilişin farklı özelliklerde olduğu konusunda hemfikirdir (Artzt ve Thomas Armour, 1992; Schurter, 2001). Flavell'a göre (1979) biliş ve üstbiliş içerikleri ve işlevleri

bakımından birbirinden farklıdır. Ancak şekilsel olarak ve kalite bakımından benzer özelliktedir. Bu yüzden üstbiliş içeriği ve işlev olmak üzere iki alana ayırmıştır.

İçeriksel açıdan bakıldığında biliş, gerçek dünya bilgileri yani nesneler, kişiler ve fizik kuramları gibi zihinsel imgeler ile ilgilidir. Üstbilişin içeriğinde ise bilgi, beceri ve biliş dair bilgiler yer alır (Gama, 2004). İşlevsel açıdan bakıldığında biliş, problem çözme ve bu esnada sonuca ulaşma ile ilgilenirken; üstbiliş sözü edilen problem çözme sürecinde bireyin çözüme hizmet eden bilişsel adımlarını düzenlemesiyle ilgilenir (Vos, 2001). Yani bilişsel beceriler görev ya da becerinin sergilenmesi için gerekliyken; üstbiliş, becerinin nasıl sergileneceğini belirlemek için gereklidir ve planlama, izleme, süreci düzenleme gibi etkinlikler içerir (Garner, 1987; Livingston, 1997).

Üstbilişin kavramsal boyutuyla ilgili verilen bilgilerden de hareketle, üstbilişin öğrenmeyle ilgili alanların geneline özgü olduğu düşünülebilir. Bu düşünce iki soruyu akla getirir. İlki öğrenmeyle ilgili alanların genelinde olan üstbilişsel bilginin, tek bir alana özgü olan bilgi ile nasıl ilişkili olabileceğidir. Araştırmacılar bu noktada bilişsel ve üstbilişsel becerilerin ayrımını açık bir şekilde yapmakta zorlanmaktadır. Çoğu araştırmacı her iki bilgi türünün de katı sınırlar içinde kapsüllendiğini/yalıtıldığını varsaymaktadır (Sieger ve Jenkins, 1989). Schraw'a (1998) göre ise bilişsel beceriler ilgili alan ya da konu alanı içinde kalmaya eğilimlidir. Üstbilişsel beceriler ise birden fazla alan içinde yer alır (Schraw, 1998; Karmiloff-Smith, 1992).

İkinci merak konusu, üstbilişin bilişsel yeteneklerle ne tür bir ilişkisi olduğu ya da ilişkisi olup olmadığı üzerinedir. Üstbiliş ile zeka düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için farklı gruplar üzerinde yapılan araştırmalarda iki kavram arasında güçlü bir bağ bulunamamıştır. Bilişsel bilgi ile IQ arasında ise mütevazı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak stratejik düşünme ve anlamayı izleme bunların hiçbirisi ile ilişkili değildir (Alexander, Carr ve Schwaren, 1995). Bu bulguya göre IQ, bilgiyi edinmenin başlangıç aşamasında büyük öneme sahipken, öğrenmenin ilerleyen aşamaları boyunca gösterilen performansla ilgisi yoktur (Ackerman, 1987; Akt: Schraw, 1998). İyi düzenlenmiş öğretimler ya da etkili öğretim stratejileri, IQ nedeniyle oluşan farklılıkları eşitleyebilir (Ericson, Krampe ve Tesih, 1993).

Üstbiliş ve biliş birbirinden ayrı ya da bağımsız olmamakla birlikte temel farklılıklardan söz etmek mümkündür.

- Üstbiliş, kişinin bilişsel sistemini yöneten ve bu sırada bilişi de kullanan üst düzey bir bilinçlilik ve farkındalık durumudur. Bilişsel bilgi farkında olmadan edinilebilirken, üstbilişsel bilgi ediniminde bilinçlilik söz konusudur (Efklides, 2009).
- Bilişsel bilgiden farklı olarak üstbilişsel bilgi, bilginin nasıl kullanıldığıyla ilişkilidir (Flavell, 1979; Garner, 1987).
- Üstbilişsel stratejiler öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlama; öğrenme becerilerini planlama, izleme ve değerlendirmeyi içerir. Bilişsel stratejiler ise doğrudan öğrenme, kodlama gibi akılda tutmayı sağlamak için kullanılan becerilerden oluşur (Kang, 2012; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).
- Üstbiliş kişinin kendi öğrenmesine ilişkin bilgisiyle yani neyi, neden ve nasıl yaptığıyla ilgili düşünsel süreçlerle ilgilenirken; biliş okuma, yazma, anlama temel gibi becerilerden oluşan ve öğrenmeyi sağlayan araçtır (Brown ve Baker, 1984; Veenman, Hout Wolters ve Afflerbach, 2006).
- Bir becerinin sergilenmesi sırasında üstbiliş bir dizi açıklamadan oluşan bilgidir. Biliş ise açıklama için gereken bilgiyi sağlayan araçtır ve bu nedenle üstbilişe bağlıdır (Veenman vd., 2006).
- Biliş problem çözmeyle, üstbiliş problem çözmede kullanılan süreçlerle ilgilenir (Özcan, 2007).
- Biliş kişinin bildikleriyle, üstbiliş bilinenlerin farkında olmakla ilgilidir (Temur ve Bahar, 2011).

Özetle üstbilişsel bilgi ve düzenleme niteliksel olarak bilişsel bilgi ve becerilerden farklıdır (Karmiloff-Smith, 1992). Üstbiliş, alana özgü bilgilerden daha dayanıklı ve genel bir kavramdır. Belirli bir alana özgü bilgi düzeyinin yüksek olması üstbilişin edinimini ve kullanılmasını kolaylaştırırken, üstbilişsel bilgi ve becerilerin kullanımını garanti etmez. Bununla birlikte üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler, bunu alana özgü bilgileri edinmek için kullanabilir (Schraw, 1998).

2.4. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişin kavramsal temeli ve bileşenleri açıklanmaya çalışılırken, bireyin sözü edilen süreçle ilgili farkındalık becerisine dikkat çekilmektedir. Üstbilişsel farkındalık, belli bir

durumda üstbilişsel bilginin alt bileşenleri ile ilgili (birey, strateji ve beceri) farkındalık geliştirmek için düşünme becerilerinin kullanımı (Ridley, Schutz, Glanz ve Weinstein, 1992); kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması (Paris, Lipson ve Wixon, 1983) gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Brown'a (1987) göre üstbilişsel farkındalık, herhangi bir problemin çözülebilmesi için ön koşuldur. Bireyin bilişsel sürecine dair iç kontrol sağlaması ve bu kontrolün farkında olması, öğrenmeleri ve düşünme sistemi hakkında düşünmesini, süreci analiz etmesini ve izlemesini beraberinde getirir (McCormick ve ark., 1989). Bu farkındalık, bireyin performansını olumlu yönde etkiler ve bireyin stratejik öğrenici olmasını sağlar (Garner ve Alexander, 1989).

Üstbilişsel farkındalık soyut bir kavram olması nedeniyle araştırmacılar çalışma alanlarına uygun olarak kavramı yorumlamışlardır. Aynı zamanda esnek bir beceridir (Papaleontiou, 2003). Uygulama alanında ise üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamına nasıl uyumlu hale getirilebileceği merak edilen konulardan biridir. Üstbilişin ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilebilmesi için yapılan çalışmalarda iki yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bunlardan biri öğrencilere stratejilerin doğrudan öğretimi, diğeri destekleyici sosyal ortamlar oluşturulmasıdır (Hartman, 2001; Lin, 2001). Üstbilişsel farkındalığın sınıf ortamında geliştirilebilmesi için ise üstbilişin önemine ilişkin genel farkındalığı artırmak, bilişsel bilgiyi geliştirmek, bilişin düzenlenmesi ile ilgili becerileri artırmak ve çevreyi üstbilişsel farkındalığı artıracak şekilde düzenlemek olmak üzere dört yol önerilmektedir (Hartman ve Sternberg, 1993; Schraw, 1998; Hartman, 2001). Aşağıda bu dört yol sırasıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4.1. Üstbilişin Önemine İlişkin Genel Farkındalığı Artırmak

Sınıf ortamında üstbilişin ve farkındalığın geliştirilmesi için önerilen ilk yol üstbilişin önemine ilişkin genel farkındalığın artırılmaya çalışılmasıdır (Hartman ve Sternberg, 1993; Schraw, 1998). Bu çalışmalar sırasında öğrenciler, kendini düzenleyen bireyler olabilmeleri için biliş ile üstbiliş arasındaki farkı bilmeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler her ikisi içinde model olmalıdır ve gerekiyorsa akranları da model olarak kullanılmalıdır. Öğretmen model olmadaki başarısı öğrencilerde ilgili becerilerin geliştirilmesinde etkili olacaktır (Schunk, 1989).

Öğrenme-öğretme ortamlarında üstbilişsel farkındalığı artırmak için kullanabilecek çeşitli öğretimsel ilkeler vardır. İlk olarak üstbilişsel bilgi ve düzenlemenin önemi hakkında

tartışmalar yapılmalıdır (Schon, 1987). İkincisi öğretmenler öğrencilere kendi üstbilişleri hakkında model olmalıdır. Sıklıkla öğretmenler tartışmalara yer vermekte ancak model olma kısmını atlamaktadır. Üçüncüsü müfredattaki sıkışıklığa rağmen grup çalışmaları ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri için zaman ayrılmalıdır (Rogoff, 1990). Çünkü genişletilmiş denemeler ve yansıtma, kendini düzenleme ve üstbilişsel bilginin yapılandırılmasında önemli rol oynar. Öğrencilere düzenli olarak fırsatlar verilmesi ve başarı ya da başarısızlık hakkındaki fikirlerini yansıtma, özellikle önemlidir (Kuhn, Schauble ve Garcia-Mila, 1992). Araştırmalar, zihinde yapılandırılan fikirlerin yansıtılmasında bireysel ve grup çalışmalarının önemli olduğunu ve özgür düşünmeyi ve entelektüel fikirleri desteklediğini göstermiştir (Montgomery, 1992; Astington, 1993).

2.4.1. Biliş Bilgisini Geliştirmek

Sınıf uygulamaları için önerilen ikinci yol bilişin bilgisinin geliştirilmesidir. Daha önce açıklandığı gibi bilişin bilgisi, açıklayıcı, işlemsel ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt bilgidir. Bu bilgileri geliştirmek için önerilebilecek yollardan birisi “Strateji Değerlendirme Matrisi”dir (Tablo 1). Bu matriste çeşitli stratejilerin nasıl kullanılabileceği, hangi koşulda hangisinin daha faydalı olabileceği ve temelde bireyin bunları neden kullanmak isteyebileceğine ilişkin özetlemeler yer almaktadır. Her bir sütunda belirgin bir şekilde hangi bilgi türünün desteklendiği ayırt edilebilmektedir (Schraw, 1998). Bir öğretmen bu matrisi sınıfta çeşitli şekillerde kullanabilir. Burada temel fikir, öğrencilerden ister bireysel ister grup halinde olsunlar, matrisin her bir satırını ders yılı boyunca tamamlamalarıdır.

Tablo 1.

Strateji Değerlendirme Matrisi

Strateji	Nasıl kullanılır?	Ne zaman kullanılır?	Neden kullanılır?
Göz gezdirme	Başlığı tarama, sözcüklerin altını çizme, tahmin, özetleme	Açıklayıcı bir metin okumadan önce	Kavramsal genel bakış sağlar ve kişinin dikkatini toplamaya yardımcı olur.
Yavaşlama	Dur, oku ve bilgi hakkında düşün	Bilgi gerçekten önemli görüldüğünde	Dikkatin artırılıp yoğunlaştırılması içindir.
Ön bilgilerin harekete geçirmesi	Bekle ve hâlihazırda bildiklerini düşün. Ne bilmediğini kendine sor.	Çalışma öncesinde ve aşına olunmayan becerilerde	Yeni bilgi edinimini ve öğrenilmesini kolaylaştırır.
Zihinsel entegrasyon	Ana fikirle ilişkili yeni temalar oluşturma ve kullanma, sonuca varma	Karmaşık beceriler öğrenilirken veya derinlemesine anlama gerektiğinde	Hafızanın yükünü azaltır, öğrenmenin ileri seviyesini destekler.
Diyagram	Ana fikirler arasında ilişki kurma, destekleyici fikirleri ana fikir altında listeleme, destekleyiciler arasında bağ kurma	İlişkili olmayan pek çok bilgi bulunduğunda	Ana fikirlerin belirlenmesine yardım eder, organizasyon ve kategori belirlemeyi sağlar, bilişsel yükü azaltır.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125'ten alınmıştır.

2.4.3. Bilişin Düzenlenmesi ile İlgili Becerileri Artırmak

Üstbilişin ve farkındalığın artırılması için kullanılabilecek üçüncü yol, bilişin düzenlenmesiyle ilgili becerilerin artırılmasıdır. Strateji değerlendirme matrisi bilişin bilgisini geliştirmede etkili olabilir ama bilişin düzenlenmesi ile ilgili becerileri geliştirmez. Bu noktada düzenleyici kontrol listelerinin kullanımı önerilebilir. Düzenleyici kontrol listelerinin amacı bilişin düzenlenmesini kolaylaştırmak için ilişkisel deneyimler sağlanmasıdır. Bilişin düzenlenmesi, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç ana bileşenden oluşur (Tablo 2). Kontrol listesini kullanan bir bireyden aşağıdaki soruları cevaplaması beklenir (King, 1991).

Tablo 2.

Düzenleyici Kontrol Listesi

Planlama
1. Becerinin doğası ne?
2. Hedefimlerim/amaçlarım neler?
3. Ne türde bilgi ve stratejilere gereksinimim var?
4. Ne kadar araştırma yapmaya ve ne kadar zamana ihtiyacım var?
İzleme
1. Yaptığım şeyi açık bir şekilde anlayabiliyor muyum?
2. Yaptığım şey mantıklı geliyor mu?
3. Hedeflerime/amaçlarıma ulaşabiliyor muyum?
4. Değişiklik yapma gereksinimim var mı?
Değerlendirme
1. Amaçlarıma ulaştım mı?
2. İşe yarayanlar neler?
3. İşe yaramayanlar neler?
4. Gelecek sefer farklı yollar kullanır mıyım/beceriye farklı şekilde yapar mıyım?

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125'ten alıntılanmıştır.

Listedeki soruları cevaplayarak ilerlemek, soruların içerdiği hatırlatıcılar/kolaylaştırıcılar aracılığıyla bireylere sistemli ve stratejik çalışma imkânı sağlar (Schraw, 1998). Benzer yöntemlerle bilişin düzenlenmesi sağlanabilir.

2.4.4. Çevreyi Üstbilişsel Farkındalığı Artıracak Şekilde Düzenlemek

Sınıf ortamında üstbiliş ve üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde faydalanılmak üzere önerilen son yol ise çevresel koşulların üstbilişsel farkındalığı artıracak şekilde düzenlenmesidir. Üstbilişsel beceriler, çevreden bağımsız olarak ve kendiliğinden ortaya çıkmaz. Çoğunlukla tüm öğrenciler beceri için gereken bilgi ve stratejilere sahiptirler ama sergilemezler. Bu durumun nedenlerinden biri, öğrencilerin karmaşık becerilere başlamayı ya da devam etmeyi istememesidir. Diğer neden strateji kullanımı ve kendini düzenlemeyle başarı arasında ilişki kuramamalarıdır. Çünkü sıklıkla bireyler becerinin sergilenebilmesi için entelektüel yetenekler, özel beceriler ya da ekstra çaba gerektirdiğine inanırlar (Schraw,

1998). Bu durumda çevrenin üstbilişsel farkındalığı destekler şekilde düzenlenmesine ihtiyaç duyulur.

Destekleyici sosyal ortamlar oluşturarak üstbilişi ve farkındalığı geliştirmeye çalışan araştırmalarda, üstbilişsel bir öğrenme kültürü oluşturulmaya çalışılır (Brown ve Campione, 1996; Herrenkohl, Palincsar, DeWater ve Kawasaki, 1999). Çevrenin düzenlenmesini tercih eden araştırmaların amaçları;

- a) Bireyin bilmediklerini anlamasını ve kendisini rahat hissetmesini sağlayacak üstbilişsel kültürün nasıl sağlanabileceğini,
- b) Üstbilişsel etkinliklerin tasarlanmasında sistemli bir yaklaşımın nasıl geliştirilebileceğini,
- c) Tüm bireylerin öğrenmede akılcı ve yardımcı bir rol üstlenebilmesinin nasıl sağlanabileceğini,
- d) Öğrencilerin farklı müfredat ve alanlarda da kullanabilecekleri derin öğrenme ilkeleri geliştirmelerine yardım edebilmek için neler yapılabileceğini,
- e) Bir toplumdaki üstbilişsel söylemlerin ve çeşitliliğin nasıl sağlanabileceğini belirlemek şeklinde özetlenebilir (Lin, 2001).

Strateji eğitiminin aksine, üstbiliş için destekleyici sosyal ortam yaratmak, genellikle öğretmenlerin, tasarımcıların ve araştırmacıların, üstbilişsel etkinlikleri ve yansımaları teşvik etmek için sınıf kültürünü ve sosyal etkileşimleri değiştirmek üzere işbirliği içinde çalışmasını gerektirir. Bu yolla yapılan öğretimlerde, öğrenciler çalışmalarını başkalarının çalışmalarıyla karşılaştırdıklarında veya sınıfta başka bakış açılarına maruz kaldıklarında kendiliğinden yansıtma yaparlar (Scardamalia ve Bereiter, 1991). Destekleyici sosyal ortamların yaratılmasına dayanan tasarımlar, strateji öğretimi yaklaşımını kullanan tasarımlardan daha az dinamik görülebilir. Ancak destekleyici ortamlarda üstbilişsel yansıtma ve strateji eğitimi, yalnızca anlık görevle ilgili faaliyetlerden oluşmaz. Uygulamalar yansıtma alışkanlıklarını güçlendiren günlük faaliyetlerin bir parçasıdır ve sosyal ortamlarda, üstbilişsel yansıtma, strateji eğitiminde olduğu gibi sabit aralıklarla gerçekleşmez (Lin, 2001; Scardamalia ve Bereiter, 1991).

Üstbilişin geliştirilmesine dönük çevresel düzenlemeler, belirli bir konu alanına özgü sosyal ortamların oluşturulması ve öğrenenin kendi hakkındaki bilgisinin geliştirilmesini destekleyen ortamların oluşturulması olmak üzere iki sınıfa ayrılabilir (Lin, 2001). Konu

alanına özgü bir öğrenme için sosyal bir ortam yaratılırken, etkinlikler ve yapılacak olan müdahaleler belirli bir konu ya da disiplinden kaynaklanan zorluklar dikkate alınarak planlanır. Bu türden tasarımların özelliği, öğrenme döngüsü içinde yerleşik ve amaç odaklı bir etkinlikler sistemi oluşturmaktır. Etkinlikler bir ekosistem gibi birbirine bağlıdır ve öğrenme anlayışını derinleştirmek için tamamlayıcı destek sağlayarak birbirlerinden beslenirler (Lin, 2001; Brown ve Campione, 1996). Sosyal ortam yoluyla yapılan müdahalelerin tamamı, okul müfredatı ve günlük sosyal etkileşimlerin yeniden düzenlendiği, üstbilişsel etkinlikler içeren ve ihtiyaca göre değişebilen ortamlar oluşturabilmeyi amaçlar. Bu yolla üstbilişsel etkinlikler sistemi sağlanmasına ve gruptaki bireylere amaçlı etkinlik yapıları sağlanmasına çalışılır. Konu alanına özgü sosyal ortam tasarımlarında öğrenme hedefleri ve zorlukları etkinliklerin seçimini ve sırasını belirler. Sinerji sağlandığı takdirde öğrenme etkinliklerinin sırası ve şekli değiştirilebilir (Brown ve Campione, 1996). Belirtilen türde sağlam kararlar almak ve tasarımlar oluşturabilmek içinse öğretmenlerin pedagojik olarak hem öğretim hem de öğrencinin üstbilişsel düşüncesi hakkında ciddi bilgi ve farkındalığı olmalıdır (Bransford, Brown ve Cockin, 1999).

Öğrenen olarak kişinin kendi hakkındaki bilgisini geliştirmek amacıyla oluşturulan sosyal ortamlarda ise amaç, öğrencilerin güçlü bir kimlik geliştirmelerine ve bilgi edinmelerine yardımcı olmaktır. Toplum düzeyinde yeni bir kültür veya yeni bir sosyal yapı oluşturmanın, sosyokültürel ortamlar büyüdükçe, yarattığı zorluklar araştırmacılar tarafından tartışılan bir konudur (Bransford ve ark. 1999; Brown, 1997; Cobb ve Yackel, 1996). Kişinin kendi hakkındaki bilgisini geliştirmeye dönük tasarlanan araştırmaların çoğu okul ortamlarında ve konu alanı gibi yönetilmesi mümkün ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Çünkü bu tür ortamlarda bireye ulaşmak ve ortamı yapılandırmak daha kolay olacaktır. Ayrıca belirlenmiş bir alana ya da konuya atıf yapmadan kişinin öğrenen olarak kendi hakkındaki bilgisini geliştirmesi oldukça zor bir iştir (Barron, Schwartz, Vye, Moore, Petrosino, Zech, Bransford, 1998). Burada kritik olan nokta konu alanı ile kişinin öğrenen olarak kendisi hakkındaki bilgisinin bütünleştirilebilmesi ve bağlamsallaştırılabilmesidir (Lin, 2001).

Bireyin öğrenen olarak kendi hakkındaki bilgisini geliştirmek için sosyal ortam oluşturma çalışmalarında iki yaklaşım göze çarpar. Bunlardan ilki öğrencilere üstlenmek istedikleri bir rol seçtirmek ve bu rolü destekleyen bir ortam oluşturmaktır. Bu roller belirli bir alan ya da üstbilişsel düşünme türü ile ilgilidir. Öğrencilerin tercih ettikleri rolün kültürü aracılığı ile kendileri hakkındaki bilgilerini geliştirmeleri beklenir (Lin, 2001). Yani öğrenciler hangi rolü seçmek istedikleri ve bu rol ile topluma ya da gruba neler kazandırmayı planladıkları

hakkında düşünürken, kendini anlama duygusunu geliştirebilirler (Deci ve Ryan, 1991; Perry ve Weinstein, 1998; Schunk ve Zimmerman, 1997).

İkinci yaklaşımda, öğrencilere üstbilişsel farkındalığa değer verilen ve üstbilişsel becerilerini kullanmaları konusunda cesaretlendirildikleri bir ortam sağlanmaya çalışılır. Sürecin sonunda yansıtıcı olma alışkanlığını benimsemeleri beklenir (Lin, 2001; Lin, Schwartz ve Holes, 1999). Burada önemli olan etkili üstbilişsel etkinlikler tasarlayabilmenin ve üstbilişsel stratejilerin kullanımının sistemli bir yaklaşım benimsemeyi gerektirdiğinin unutulmamasıdır. Öğretim elemanı tarafından dersin sunulmasında kullanılan üstbilişli düzenleyici öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin gelişiminin desteklenmeye çalışıldığı bu çalışmada ikinci yaklaşım temel alınarak stratejiler belirlenmeye ve planlama yapılmaya çalışılmıştır. Aşağıda üstbiliş ile ilgili çalışmalarda kullanılan stratejiler kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

2.5. Üstbilişsel Stratejiler

Üstbilişsel strateji ile kastedilen şey bireyin kullandığı bilişsel etkinliklerini kontrol etmesi veya karşılaştığı durumun çözümü sırasında izlediği bilişsel süreçlerdir (Schraw, 1998; Livingston 1997). Dirkes (1985), üstbilişsel stratejileri, ön bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasında bağ kurma, bilinçli bir şekilde düşünme stratejileri belirleme ve bireyin düşünme sürecini planlaması izlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlar.

Kişi bir problem ile karşı karşıya kaldığında, düşünsel bir süreç başlar. Bu süreçte problemi tanımlamada kullanabileceği stratejileri belirleyerek olası çözüm yollarını inceler. Zaman planlaması yapar ve sürecin tamamını izler, denetler ve karar verir. Bu amaçla kullanılmak üzere Costa (1984), öğretmenlere sınıflarında üstbilişsel beceri ve farkındalıkların geliştirilmesi için 12 strateji önermiştir:

1. *Planlama*: Öğretmenlerin öğrenme etkinliği öncesinde, kuralların hatırlanması ve yönergelerin takibi ile ilgili stratejiler geliştirmesi ve öğrenme sürecinden ve hedeflerinden öğrencileri haberdar etmesi amaçlanır. Böylelikle öğrencilere öğrenme sonundaki performanslarını değerlendirme fırsatı sağlanmış olur. Sürecin sonunda öğretmen, öğrencilere kullandıkları stratejiler, yönergeleri takip edip etmedikleri ve ilerleyen zamanlarda kullanılmasına ilişkin farkındalık sağlamaya çalışır.

2. *Sorular Oluşturulması*: Öğrencilerin okuma öncesi ve sırasında kendilerine sormak üzere soru oluşturmaları sağlanır. Böylelikle üstbilişsel düşünmelerin ve becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanmaya çalışılır.

3. *Tercihlerin Bilinçli Yapılması*: Herhangi bir konuda karar verirken, bu kararı verilmesinde etkili olan tercihlerin sonuçlarını düşünme konusunda öğrencilerin desteklenmesi amacıyla kullanılır. Böylelikle neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri geliştirilmeye çalışılır.

4. *Çoklu Değerlendirme Yapma*: Birden çok yöntem kullanılarak öğrenci performansının değerlendirilmesine dayalı bir stratejidir. Süreç içinde öğrencilere de öğrenme sürecinde yaptıklarının olumlu ve olumsuz yanlarını düşünme ve değerlendirme becerilerinin öğretilmesi amaçlanır.

5. *Güven Duygusunun Geliştirilmesi*: Öğrencilerin yaptıkları etkinlik ya da geçirdikleri öğrenme yaşantısı hakkında sahip oldukları hislerin sorgulaması ve davranışların içselleştirilmesi amacıyla kullanılır. Bu stratejide amaç, öğrencilerin özgüven duygusunu geliştirmektir.

6. *“Yapamıyorum” Sözcüğünü Kaldırma*: Amaç öğrencilerin kendileri ya da beceri hakkında olumsuz ifadeler kullanmalarını ve bahane üretme davranışının pekiştirilmesini önlemektir. Olumsuz ifadeler yerine görevin yapılabilmesi için gerekenlere ilişkin farkındalık sağlanır. Böylelikle öğrencilerin öğrenme isteği ve öğrenme stratejisi oluşturmaya çalışılır.

7. *Fikirlerin Yansıtılması*: Öğrencilerin kendi düşünce ve fikirlerini açıklamaları ve kendi sözcükleri ile ifade etmeleri önemlidir. Bu strateji öğrencilerin düşünme şekillerini fark etmelerine katkı sağlamak amacıyla kullanılabilir.

8. *Davranışların Adlandırılması*: Stratejide öğrenciye farkında olmadan kullandığı öğrenme türünün adı söylenir. Öğrencilerin öğrenme esnasında gösterdikleri davranışların adlandırılmasına ve bu davranışı fark etmelerininin sağlanmasına çalışılır.

9. *Öğrencilerin Kullandığı İfadelerin Netleştirilmesi*: Öğrenme ortamlarında öğrenciler zaman zaman ne kastettikleri belirgin olmayan ifadeler kullanılmaktadırlar. Böyle durumlarda öğretmen öğrencilerden haksız olduğunu düşündükleri durumu tanımlamalarını ister. Öğrenciler olayı ya da durumu tanımlamaya çalışırken, düşüncelerini ortaya koyma fırsatına sahip olurlar.

10. *Rol Oynama ve Taklit*: Öğrencilerin arkadaşlarını gözlemleyerek onları taklit etmelerine olanak sağlayan bir stratejidir. Taklit sırasında öğrencilerin taklit ettikleri kişinin olaylar karşısında göstereceği tepkiyi tahmin etmeye çalışarak öngörü geliştirmesi amaçlanır.

11. *Günlük Yazma*: Stratejide öğrencilerden olaylar ve öğrenme süreçleri hakkındaki düşüncelerini günlük notlar yazarak açıklamaları istenir.

12. *Model Olma*: Öğretmenlerin sesli düşünerek, beceri basamaklarını yaparak göstermek suretiyle kendi düşünsel süreçleri hakkında konuşmasına ve öğrencilere model olmasına dayalı bir stratejidir. Böylelikle öğrencinin kendi düşünsel süreçlerinin farkına varması amaçlanır.

Araştırmalara göre üstbilişsel stratejilerin farkında olan ve kullanan öğrenciler, kullanmayanlara göre daha başarılıdır. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilere model olarak üstbilişsel farkındalıklarının ve becerilerinin gelişimini destekleyebilirler (Gourgey, 1998).

2.6. Üstbilişsel Becerileri Öğrenme ve Öğretmede Kullanılabilecek Etkinlikler

2.6.1. Bilişsel becerilerdeki yanlışları tanımlamak

Kendi öğrenmelerini izlerken öğrenciler olası sorunların farkında olabilirler. Bu sorunlar amaçsal, uygulamaya ve kodlamaya ilişkin hatalardan oluşabilir. Hangi bilgilerin önemli hangilerinin önemsiz olduğunu ya da konu ile ilgili olan bilgiler ile ilgisiz olanları ayırt etmede yaşanan hatalar, kodlamaya bağlı hatalardır. İzlenmesi gereken alt becerilerin belirlenmesi veya beceriyi alt basamaklara ayırmada yaşanan sorunlar, uygulama hatalarına bağlı olarak ortaya çıkar. Görev ya da beceriye ilişkin ölçütleri anlamamak ya da hedefe dair yanlış temsilciler seçmek ise amaçsal hatalardan kaynaklanır. Öğrencilerin düşünme eylemlerinde başarısız olmaları, becerinin tamamlanması için gereken alt basamaklar ile baş edememekten veya becerinin içselleştirilmemesinden doğar. Öğretmenler öğrencilerinden beceriyi yaparken geçirdikleri düşünsel süreci açıklamalarını isteyerek söz edilen düşünme hatalarını belirleyebilir. Böylelikle öğrencilere düşünme süreçlerini tanımlama imkânı sağlanmış olur ve bu sayede üstbilişsel gelişime katkı sağlanabilir. (Nickerson, Perkins ve Smith, 1985).

2.6.2. Stratejik öğrenme

Öğrenilen bilgi hakkında soru sormaya ve sorulara cevap vermeye teşvik edilen öğrenciler, stratejik öğrenme becerilerini geliştirebilirler. Bu amaçla öğrencilerin sözlü ya da yazılı olarak edindikleri bilgileri özetlemesi istenebilir. Kendi örneklerini oluşturmaları, kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemeleri, şematik düzenleyiciler veya görsel haritalar kullanmaları teşvik edilerek bilginin organize edilmesini sağlayacak stratejileri kullanmaları desteklenebilir (Simpson ve Nist, 2000).

2.6.3. Üstbilişsel Sorular

Öğrencilerin becerinin tamamlanmasına ya da öğrenme sürecine dönük farkındalık edinmesi için üstbilişsel sorular sorulabilir. “Konu ile ilgili ne öğrendim, neleri yapmakta güçlük çektim, sorunla başa çıkmak için neler yapabilirim” türünde sorular, öğrencinin üstbilişsel becerilerini kullanmasını ve kendini düzenlemesini kolaylaştıracaktır (McInerney, McInerney ve Marsh, 1997).

2.7. Üstbilişin Ölçülmesi

Üstbiliş ile ilgili cevaplanmaya çalışılan konulardan birisi, üstbilişsel bilgi ve becerilerin nasıl ölçülebileceğidir. Bu amaçla kullanılmak üzere ölçme araçları ve yöntemler geliştirmek ve bunların geçerliğini belirlemek gerekmektedir (Panaoura ve Philippou, 2005). Üstbilişin ölçülebilmesi için kullanılan yöntemler olmakla birlikte, her birinin bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Wilson, 2001).

En sıkça tercih edilen yöntemlerden biri, öğrencilere öğrenme sürecinde bilgiyi edinmek için neler yaptıklarının doğrudan sorulması ve yükses sesle düşünme etkinliklerinin basamaklarını sıralamasıdır. Bu yaklaşım, küçük çocuklarda görüşürken bilinenlerin ve bilinmeyenlerin tam olarak yansıtılmasında sınırlılığa sahiptir. Öte yandan üstbiliş doğası gereği davranışsal değil bilişsel özellikler gösterir ve kişilerin sözlü bildirimleri, anket ya da envanterlere kıyasla daha az problemlidir (Panaoura, Philippou ve Christou, 2003).

Alanyazına bakıldığında birçok araştırmada ölçme aracı olarak anket ya da envanterlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Gama, 2001). Bu iki yaklaşım ile birlikte üstbiliş ölçmede kullanılan teknikler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.7.1. Gözlem

Sıkça kullanılan tekniklerden biri olan gözlem, kişilerin bir beceri ile uğraştığı sırada izlenmesine dayanır. Gözlem sırasında beceri sergilenirken veya sonrasında yapılan etkinliklerle ilgili sorular sorulmasıyla bilgi toplanmaya çalışılır. Gözlemlerin sınırlılığı uzun zaman alması ve cevapların güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi noktasındadır (Desoete, 2001).

2.7.2. Anketler/Envanterler

Pek çok araştırmada da kullanılmış olan anket ya da envanterler, kişinin kendi beyanına (self-report) dayanır. Bu tür ölçme araçlarında, sıkça kullanıldığı düşünülen üstbilişsel strateji gruplarından birinin seçilmesi istenir. Anketlerin bir kısmında bilginin öğrenilmesi ve öğrenme sırasında karşılaşılan sorunların üstesinden nasıl geldiği öğrenilmeye çalışılırken; bazılarında üstbiliş ile ilgili bilgi toplanmaya çalışılır. Anketler açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşabilir. Açık uçlu sorular aracılığı ile zengin nitel veriler toplanabilirken; çoktan seçmeli üstbilişin hızlı bir şekilde ölçülmesini sağlar. Gerek verilerin toplanması gerekse analiz edilmesi bakımından açık uçlu sorular zaman alıcıdır. Çoktan seçmeli olanlar ise objektif bilgi sağlar ve analiz edilmesi daha pratiktir. Ancak küçük yaş gruplarında yeterli dil becerilerine sahip olunmadığı durumlarda anketler sağlıklı veri toplanmasında sınırlılık gösterir (Desoete, 2001; Panaoura, Philippou ve Christou, 2003).

2.7.3. Görüşme

Üstbilişsel becerilere ilişkin veri toplamada görüşmelerden faydalanılmakla birlikte, üstbilişin bu yolla ölçülmesi tartışılan konulardandır. Görüşmede amaç kullanılan stratejilerden olabildiğince fazlası hakkında bilgi toplayabilmektir. Görüşmeler sırasında bilişsel ve üstbilişsel anlamda derinlemesine bilgi toplanması ve kişinin düşüncelerini tam olarak yansıtması mümkündür. Görüşme sırasında ulaşılan stratejilerin sayısının üstbilişin varlığını işaret ettiği düşünülür. Sözel ifadelerle dayanan görüşmelerin eleştirildiği noktalardan birisi öğrencilerin uygulamada yaptıkları hakkında çelişkili bilgiler verebileceği noktasındadır. Öğrenciler, yaptıklarından emin olmamalarından, düşünme süreçlerini açıklamada yetersiz olmalarından, cevaplarının gerçeğe uygun olmamasından ya da

görüşmeciyi memnun etmek için verilmiş olmasından kaynaklı olarak yanlış ya da eksik bilgi verebilirler (Wilson, 2001).

2.7.4. Yansıtma Tekniği/Yazma Tekniğinin Kullanılması

Yansıtma tekniği/yansıtıcı düşünme, yazma ve sesli düşünme olmak üzere iki şekilde kullanılabilir. Yazma, kâğıt üzerinde sesli düşünme olarak tanımlanabilir (Pugalee, 2004). Yazma sırasında öğrencilerin düşünceleri hakkındaki duygu ve yorumlarını yazılı olarak ifade etmesi beklenir. Özellikle matematik becerilerinin ölçülmesinde sıkça tercih edilen yazma tekniğinde, öğrenci problem çözmede izlediği basamakları yazarken düşünsel anlamda aktif olur ve bilgiyi kendisi oluşturur (Denise, 1997; Waywood, 1992).

Sesli düşünme de öğrencilerin düşünme şekilleri ve süreçlerini anlayabilmek ve değerlendirebilmek için kullanılır. En sık tercih edilen sesli düşünme protokolleridir (Panaoura ve Philippou, 2005). Aynı zamanda problem çözme becerisinin geliştirilmesi için de kullanılan sesli düşünme, problemin çözümünden çok çözüme ulaşmak için geçirilen süreçteki düşünme eylemi ile ilgilenir (Sandefur, 2003). Düşünme sürecinde öğrencinin sesli düşünmesi yoluyla toplanan veriler, zihinsel süreçlerinin analizi için kullanılır. Amaç süreç içerisinde kısa süreli bellekte yer alan düşüncelerin sözlü ifadesini yakalayabilmektir (Nagai, Cany ve Edmonds, 2003). Ancak başlangıçta uzman bir kişi gerektirmesi nedeniyle sınırlıdır (Panaoura ve Philippou, 2005).

2.7.5. Çiftli Problem Çözme

Birisi problemi çözen diğeri ise dinleyen olmak üzere partnerli olarak kullanılan bir tekniktir (Blakey ve Spence, 1990). Problemi çözen kişi düşünme sürecini tamamiyle ifade eder, dinleyici ise problem çözücünün geçirdiği düşünme sürecini, kullandığı stratejileri, adımları anlamasına yardımcı olmaya çalışır. Burada dinleyicinin görevi ne düşünüldüğü ya da neden öyle düşünüldüğü hakkında sorular sormaktır. Ancak problemin çözümüne rehberlik edilmesine olanak sağlayacak ifadeler kullanılma riski nedeniyle sınırlıdır Lochhead ve Whimbey, 1987; Blakey ve Spence, 1990).

2.7.6. Davranış Kartlarının Sıralanması

Bilişsel ve üstbilişsel davranışların kartlara yazılması ve öğrencinin problemi çözdükten sonra kartları sıralamasının istenmesi şeklinde uygulanan bir tekniktir. Öğrenci kartları sıralarken, problem çözme sırasında farkında olmadan yaptığı davranışları hatırlayabilir, uyguladığı düşünsel süreci tekrar düşünmesini ve yargılamasını olanaklı kılar. Değerlendirme aracı olarak kullanımı kamera kaydı aracılığıyla yapılır. Öğrencinin sıralamayı değiştirmesi, kart eklemesi ya da çıkarması ölçüt olarak kabul edilir (Wilson, 1999).

2.8. Öğretmen Yeterlilikleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanında Üstbilişsel Becerilerin Yeri

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları yakın zamanda gözden geçirilmiştir. Bologna süreci kapsamında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yeterlikleri tekrar değerlendirilmiştir. Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alanı’nda temel alan yeterlikleri lisans düzeyi için bilgi, beceriler ve yetkinlikler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler;

- Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir.
- Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir.
- Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular.
- Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir.
- Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir şeklinde belirtilmiştir.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.

Yetkinlikler boyutunda ise bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme ve öğrenme yetkinliği alanlarında;

- Kendini bir birey olarak tanınması; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanması ve zayıf yönlerini geliştirmesi,
- Uygulamada karşılaşılan ve öngörüleemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alması,
- Edindiğı bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesi,
- Öğrenme gereksinimlerini belirlemesi ve öğrenmesini yönlendirmesi
- Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesi,
- Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanması beklenmektedir (YÖK, 2011).

MEB'in 2017'de yayınladığı Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri'nde ise tüm öğretmenlik branşlarını kapsayan bütüncül bir anlayış temel alınmış ve “mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler” olmak üzere üç alan tanımlanmıştır. Bu yönergede de tutum ve değerler boyutunda yer alan “*öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır*” ibaresi ile öğretmen yeterliliğinde öz değerlendirmenin de bir gereklilik olarak belirtilmiştir.

Öğretmenin öz değerlendirme yapabilmesi, diğer mesleki beceri ve yeterliliklerden farklı, üst düzey bir beceridir. Kendini değerlendirebilen bir öğretmen, mesleki yeterliğini sorgulama, içinde bulunduğı durumu fark etme, kendine amaçlar belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için planlama yapma becerilerine sahip demektir. Bu becerileri sayesinde mesleki gelişimine dönük planlama yapabilir ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışabilir (MEB, 2017). Öğretmenlere iyi öğretmen nasıl olmalı diye sorulduğunda, öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğreten, bilgi birikimi iyi, sınıf yönetimi becerileri gelişmiş ve yaratıcı bireyler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Dedeoğlu, Duralı, Tanrıverdi-Kış, 2004; Güven, 2004). Öğretmende bulunması gereken bu beceri ve yetkinlikler; kendine öğrenme amacı belirleyen, bu amaca ulaşmak için planlama yaparak uygun stratejileri kullanabilen, geçirdiğı öğrenme sürecinde işe yarayan ya da aksayan noktaları objektif bir şekilde değerlendirebilen ve bu becerileri yaşam boyu tüm alanlarda uygulayabilen bireyler olmalarına vurgu yapmaktadır. Üstbilişin tanımında da yer alan bu beceriler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde üstbilişsel bakış açısına sahip olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Kendi üstbilişsel bilgi ve öğrenmelerinin farkında olan bir öğretmen, bu becerilerini sınıf ortamında öğrencilerine de kazandırabilecektir (İmel,2002). Elindeki

materyali en etkili şekilde kullanmayı bilerek, öğrencinin zihnini karıştıracak gereksiz ayrıntılardan kaçınabilecektir (Paris ve Winograd, 2003).

Öğretmenlerin bahsedilen yeterlilikleri sağlayabilmesi ise hizmet öncesi dönemdeki eğitim süreçlerinde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine hizmet eden bir anlayış benimsemeleri yoluyla sağlanabilir. Öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda lisans derslerinde kendilerine konu ile ilgili yeterli bilgi aktarılmış olsa dahi bu bilgiyi çalışma ortamında kullanmakta güçlükler yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Karasu ve ark., 2014; Ergül, Baydık ve Demir, 2013). Bu bulgular lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarına yeterli akademik bilgi aktarımı yapıldığı fakat üstbilişsel becerileri işaret eden bilginin nasıl kullanılacağı ve nasıl düzenleneceği hakkında yeterince fikir sahibi olmalarının sağlanmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Öğrenme, yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve çoğunlukla öğrenenin kontrolünde olması beklenir. Bu yüzden öğrenilmeye ihtiyaç duyulan bilgi, bilginin yoğunluğu, kişinin kendi öğrenme yolunu belirlemesi, öğrenmesini izlemesi ve değerlendirmesi önemlidir (Davis ve Davis, 2001; Doğanay ve Demir, 2011). Diğer yükseköğretim alanlarından farklı olarak eğitim fakültesine devam eden öğrenciler, kendi öğrenmelerinin yanı sıra öğretmek için öğrenme gibi bir sorumluluğuna sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarına bilgiyi yapılandırma ve kullanabilme becerilerinin kazandırılmalıdır (Biggs, 1999). Öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında uygun ders tasarımlarının sunulması, öğrenme ve öğretme fırsatlarının seçilmesi ve değerlendirilmesi yoluyla rehber olunmalıdır. Hizmet öncesi dönemde sağlanacak rehberlik sayesinde, öğretmen adayları öğrenme, uygulama ve keşfetme imkânına sahip olacak; düşünme, zihnindekini yansıtmaya ve başkalarıyla iletişim kurarak öğrenme alanları yaratma becerisini geliştirecektir.

Sınıf ortamında gerek akademik becerilerin öğretilmesinde gerekse üstbilişsel yeteneklerin geliştirilmesinde öncelikli sorumluluk öğretmenlere aittir. Öğrencilerin okul yaşantılarında en sık kaygı yaşadıkları konulardan birisi ise başarısız olmaktır ve başarısızlık kaygısı öğrenmeye karşı istekliliği azaltmaktadır. Oysaki üstbilişsel farkındalığının artırılması ve kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi öğretildiğinde kaygıların ortadan kaldırılması mümkündür (Davis ve Davis, 2001). Dolayısıyla üstbilişsel beceri ve farkındalığa sahip bir öğretmen adayı, öğrenmeye karşı istekli, özgüveni gelişmiş ve kendi öğrenmesini yönetebilen bir öğretmen adayı, öğrencilerine olumlu model olabilecektir. Meslek yaşamına başladığında, destekleyici ortamlar sağlayabilecek, bağımsız öğrenciler yetiştirerek öğrencilerinin de öğrenmeye karşı istekli olmasını sağlayabilecektir (Karataş, 2016; Pierce,

2003). Öğrenmeye karşı isteklilik, başarısız olma endişesini azaltacak ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumları ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır (Shannon ve College, 2008). Bu nedenle bir öğretmen adayının kendi eğitim sürecinde geçirdiği yaşantılar aracılığıyla üstbilişsel beceri ve farkındalığını geliştirmesi hem kişisel gelişimi hem de mesleki performansı açısından önemlidir (Karataş, 2016). Böylelikle topluma üst düzey düşünme yeteneğine sahip, bilgiyi kullanabilen, yaratıcı ve inovasyon yapabilen bireyler kazandırmak mümkün olacaktır.

Farklı ülkelerin benimsediği öğretmen yetiştirme anlayışına bakıldığında da, öğretim programının oluşturulması ve geliştirilmesinde öğretmenin inisiyatif sahibi olduğu göze çarpmaktadır. Bu anlayışta öğretmenin sorumluluğu, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak kaynak ve programları seçip kullanmasıdır. Böylelikle öğretmenin mesleki gelişiminin en üst düzeyde olacağı ve süreç geliştirmede kullandığı üst düzey becerileri öğrencilerine de aktaracağı düşünülmektedir (Poskitt, 2005).

Öğretmen yetiştirilen alanlardan biri olan özel eğitimde, yakın zamana kadar özel eğitim öğretmeni yetiştirmede özel gereksinimliliğin türüne göre bölümlerin açıldığı kategorik model kullanılmıştır. Bu modelde zihin, işitme, görme ve üstün yeteneklilik kategorileri yer almıştır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Ancak MEB'in yaptığı bir düzenlemeyle öğretmen atamaları mezun olunan branşa bakılmaksızın gerçekleştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2014). MEB'in bu girişimi sonrasında 2015 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Özel Eğitim Öğretmenliği çatısı altında birleştirilerek iki kurum arasında uyum sağlanmaya çalışılmıştır. 2018 yılında YÖK tarafından tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan değişiklikten sonra dersler Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Daha önceki programlarda ayrı birer bilim dalı olarak düzenlenen lisans programları yerini Zihinsel Yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu, Özel Yetenek, Öğrenme Güçlüğü, İşitme ve Görme Yetersizliği alanlarında açılan seçmeli dersler aracılığıyla uzmanlaşılması yönünde bir müfredata bırakmıştır. Seçmeli dersler de kendi içinde MB ve AE olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin altı alt alandan birinde uzmanlaşabilmeleri için ilgili alanla ilgili en az yedi ders alması zorunlu koşulmuştur (YÖK, 2018). Ancak pek çok Özel Eğitim Bölümlerinde gerek belirtilen alt alanların her birinde seçmeli ders açabilecek gerekse alan eğitimi derslerini verecek sayıda ve nitelikte öğretim elemanı bulunmamaktadır. Bölümler mevcut öğretim elemanının uzmanlık alanına göre seçmeli ders açmakta ve bu durumda öğretmen adaylar uzmanlaşmak istedikleri alan konusunda sınırlı seçeneğe sahip

olabilmektedir. Mezun olan öğretmen adayları ise MEB'in atama usulünde uzmanlaşılana alana değil, bölüme göre atama yapması nedeniyle uzmanlaştığı alandan farklı yetersizlik türleri ile karşılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu koşullar altında lisans eğitiminde aldıkları bilgileri yeniden düzenlemeleri, uyarlamaları, yeni bilgilere ulaşmaları, kendilerini değerlendirerek ihtiyaçlarını belirlemeleri ve öğrencilerinin ve içinde bulundukları koşulların gerekliliklerine göre problem çözebilmeleri gerekebilmektedir. Çünkü Özel Eğitim Öğretmenliği boyutundan bakıldığında, öğrencinin özel gereksinimlilik düzeyi ile öğretmenin yeterliliği arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Özel gereksinimlilik düzeyi arttıkça öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerin sayısı ve özelliği artmaktadır (Sontag, Purke ve York, 1973). Bir özel eğitim öğretmeni öğrencisinin problem davranışlarını yok etme, özbakım, günlük yaşam, akademik ve sosyal beceriler, dil becerileri gibi pek çok beceriyi kazandırmak durumunda kalabilir. Bu durumda, bireysel farklılıkları doğrultusunda mevcut bilgilerini kullanarak öğrenciye uygun program yapabilmesi, farklı yöntem, teknik ve stratejileri arasından uygun olanı seçebilmesi, eşgüdümlü olarak kullanabilmesi, yeniden düzenleyebilmesi, problem çözebilme gibi becerileri işe koşması gerekecektir (Özyürek, 2008). Ancak çeşitli nedenlerle yeterli öğretim elemanı olmamasına rağmen açılan bölümlerde, uygun şekilde tasarlanmamış derslerle öğretmen yetiştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla programdan mezun olan öğretmenler alana özgü temel becerilerde bile beklentiyi karşılayamamaktadır (Özyürek, 2008). Dolayısıyla araştırmanın genel anlamda öğretmen yetiştirme programlarına katkısı dışında özel eğitimde öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında da araştırmanın bu yönde bir katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın öğretmen yetiştirme müfredatında yer alan derslerin üstbilişsel beceri ve farkındalıkları destekleyecek şekilde düzenlenmesine ve planlanmasına dönük fikir vererek, gerek YÖK ve MEB tarafından belirlenen standartlar boyutunda gerekse öğretmen yetiştirme geleneği içerisinde alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ALANYAZIN

3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla üstbilişin ya da üstbilişsel farkındalığın ölçülmesi, Türkçe ya da matematik eğitimi gibi bir alana özgü çalışmalar, öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Bu bölümde çoğunlukla üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenler ile yürütülen araştırmaların bir kısmı özetlenmeye çalışılmıştır.

Demir-Gülşen (2000) tarafından ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin olasılık ve matematik konusundaki başarısına bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal düzeylerinin etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada; matematik dersindeki başarıda en büyük faktörün motivasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel ve diğer duyuşsal becerilerin ise anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Olasılık konusunda ise duyuşsal beceriler farka neden olmazken, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin konuyu öğrenmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler arasında ise üstbilişsel beceriler bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Canca’nın (2005) üniversite öğrencilerinin kendini düzenlemede yer alan bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin (tekrar, detaylandırma, örgütleme, eleştirel düşünme) başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmaya matematik Bölümü öğrencisi olan 106 öğrenci katılmıştır. Tarama modeliyle yürütülen araştırmada sözü geçen stratejilerin tek olarak ele alındığında etkisi olmadığı, ancak birlikte kullanıldıklarında başarıyı etkiledikleri belirlenmiştir.

Özcan (2007), 422 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin üstbilişsel becerileri geliştiren planlamalar yapmalarını hangi etmenlerin daha çok etkilediğini belirlemeye

çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik, kişilik ve üstbilişsel becerileri kullanabilmeye ilişkin özellikleri dikkate alınmıştır. Sonuçlar, kendi öğrenmelerinde öğrenme stratejisi ve üstbilişsel becerilerini kullanan öğretmenlerin ders işlerken bu becerileri kullanmaları arasında olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kişilik özelliklerinin ve mezun olunan okulun strateji kullanımında farkındalığı etkilediği belirlenmiştir. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel okuldakilere göre daha az strateji kullandığı tespit edilmiştir.

İflazoğlu Saban ve Saban (2008), 545 sınıf öğretmeni adayına üstbiliş ölçeği uygulayarak yaptığı çalışmada, üstbilişsel farkındalık düzeyi ile motivasyon düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri ile motivasyonları arasında ilişki olduğu ve üstbilişsel farkındalık arttıkça motivasyonun da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Demircioğlu'nun (2008) üstbilişi geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitim durumlarının üstbilişsel davranışların gelişimine etkisini incelediği çalışması matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada hem nitel hem nicel veri kullanılmıştır. Eğitim durumları planlanırken, sesli düşünme, yazma, problem çözme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve davranışlarında gelişme olduğu görülmüştür.

Altındağ (2008) sınıf öğretmenliği 1 ve 4. Sınıf ve fen ve matematik öğretmenliği 1 ve 4. Sınıf öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerini belirlemek amacıyla tarama modeli bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen yürütücü biliş ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda her iki bölümde de her iki sınıf düzeyinde de orta seviyede yürütücü biliş becerisi olduğu saptanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin 4 yıllık eğitimsel süreç içerisinde bu becerilerinin yeterli düzeyde gelişmemesi araştırmanın önemli bulgularındandır. Akademik başarı ile ölçekten alınan puan arasında ise pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Piltin (2008) doktora tezinde ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerine IMPROVE stratejisi kullanarak yaptığı öğretimin matematik becerilerine olan etkisini incelemiştir. Strateji matematikte problem çözmede kullanılmış ve muhakeme becerilerine etkisine bakılmıştır. Deney-kontrol gruplu olarak yürütülen çalışmada, deney grubunda yapılan strateji öğretiminin öğrencilerin uygun yargılamayı yaparak seçimde bulunma, matematikle ilgili bilgi ve kavramları

kullanma, tahmin, çözüm yolları belirleme, genelleme yapabilme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yokuş (2009) tarafından gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi için düzenlenen etkinlikler aracılığıyla üstbilişsel farkındalık ve ders başarısı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Güzel Sanatlar Bölümü 2, 3 ve 4. Sınıflarında eğitimine devam eden on öğrenci ile yürütülmüştür. Grup ikiye ayrılmış ve bir grupta üstbiliş geliştirme üzere düzenlenen etkinlikler uygulanırken, diğer grupta normal eğitime devam edilmiştir. Araştırma sonunda üstbilişsel farkındalık, gitar çalma performansı ve derse ilişkin bilgi düzeylerinde deney grubu lehine artış olduğu görülmüştür.

Yavuz (2009), öğretmen adaylarının genel öz yeterlik ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeye dönük araştırmasında, 838 öğretmen adayına ulaşmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalığı yüksektir. Genel öz yeterlik puanında, ölçeğin alt boyutları olan öğrenci katılımını ve öğretimsel strateji kullanımında yeterlikte kadınlar lehine fark olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üstbilişsel farkındalık düzeylerinde de kadın adaylar anlamlı fark göstermektedir. Uygulanan iki ölçek arasında ise orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Gönüllü (2010) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığını artırmak amacıyla planlanan öğretimsel sürecin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada birinci dönem öğrencilerinden toplam 63 kişi yer almış ve araştırma deney kontrol gruplu olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre üstbilişsel farkındalığı geliştirmek üzere yapılan öğretim, farkındalığı artırmıştır. Bu nedenle üstbilişsel beceriler ve eğitim yöntemleri konusunda eğitimcilerin bilinçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Peymanfar (2010), Türkiye’de ve İran’da eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizceyi kullanabilme ve bilişsel ve üstbilişsel farkındalıklarını becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmeleri sırasında üstbilişsel stratejilerden çok bilişsel strateji kullandıklarını ve durumun iki ülkede de aynı olduğunu belirlemiştir.

Balçıkkanlı (2010), “Sosyal İletişim Ağlarının İngilizce Öğretmeni Adaylarındaki Biliş Ötesi Farkındalığa ve Öğretmenlik Uygulamalarına Etkileri” isimli araştırmasında, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 8 öğrenci ile karma araştırma modeli kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Çalışma 14 hafta sürmüş, sosyal ağların kullanımının öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerine ve öğretmenlik uygulaması dersine etkisi belirlenmeye

çalışılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarına uygun ortam ve fırsat sağlandığında, üstbilişsel farkındalıklarını artırmak için çabaladıklarını ve kendilerine sunulan imkânı etkili bir şekilde değerlendirdiklerini göstermiştir.

Esendemir (2011) öğretmenlerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmek amacıyla bir mesleki eğitim programı geliştirmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin bu programda edindikleri becerileri öğrenme-öğretme ortamlarına yansıtıp yansıtmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya 15 sınıf, 15 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama sınıflarında birer tanesinde yer alan öğrenciler de çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Mesleki gelişim programı dört hafta sürmüştür. Araştırma sonunda hazırlanan programın öğretmenlerin problem çözme ve üstbilişsel becerilerine olumlu etkisi olduğu ve bu etkinin öğrencilerde de görüldüğü belirlenmiştir.

Çakır (2011), Fen Bilgisi öğretmen adayları ile laboratuvar dersinde üstbiliş odaklı öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen adaylarının üstbiliş düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplanmış ve 28 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının üstbilişsel becerileri zayıfken, uygulama sonrasında artış olduğu görülmüştür. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde en çok geliştiği düşünülen becerinin ise izleme becerisi olduğu belirlenmiştir.

Sarpkaya, Arık ve Kaplan (2011), ilköğretim matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı üstbilişsel strateji farkındalığı ile matematik tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma tarama modeline göre planlanmış ve cinsiyet, başarı algısı, lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler açısından değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Bulgular, matematik tutumu ile üstbiliş strateji farkındalığı arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiştir. Bu iki değişken ile akademik başarı algısını etkilediği ancak diğer değişkenlerin anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir.

Semerci ve Elaldı (2011) tarafından tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin üstbilişsel beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma tarama modeline göre düzenlenmiş ve 408 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler Üstbiliş Ölçeği-30 ile toplanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre üstbilişsel beceri ölçeğinin alt boyutlarındaki gelişim düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin yeter düzeyde gelişmemiş olduğu görülmüştür. Öğretimden sorumlu

akademisyenlerin bu becerileri geliştirmeye dönük planlamalar yapması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır.

Yürük, Selvi ve Yakışan (2011), öğretmen adaylarına kavramlara ilişkin alternatif fikirler geliştirmeleri amacıyla düzenlenen üstbilişsel öğretim müdahalesinin etkilerini belirlemek için nitel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 32 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretimler başlamadan bir hafta önce ve öğretim sonrasında açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışma sonunda yapılan müdahalenin alternatif kavramlar geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Baykara (2011), İngilizce öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejilerini ve mesleki yeterlik algılarını belirlemek amacıyla tarama modeli bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 172 öğretmen adayı yer almıştır. Bulgular, mesleki yeterlik algısı ile bilişsel sistemleri ve bilişsel sistemin çalışma şekli arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Mesleki yeterlik algısı ve öğrenmede üstbilişsel stratejileri kullanma düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişkiye rastlanmazken, sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça mesleki yeterlik algısı da artmaktadır. Üstbilişsel öğrenme stratejileri ile mesleki yeterlik algısı arasında da manidar bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özsoy ve Günindi (2011) üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenliğine devam eden 183 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve lise türüne göre anlamlı bir farka rastlanmazken, üstbilişsel farkındalıklarının arasında son sınıf öğrencilerinin lehine fark olduğu görülmüştür.

Kiremitçi (2011) beden eğitimi bölümünde okuyan 192 öğretmen adayının üstbilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma tarama modeline göre desenlenmiş, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalık düzeyi ile problem çözme becerisi arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Oğraş (2011), sınıf ve matematik öğretmenlerinin katıldığı hizmet içi eğitim programı aracılığıyla problem çözme odaklı olarak verilen eğitimin, öğretmenlerin matematik problemi çözme ve üstbilişsel düşünme becerilerini kullanma durumlarını nasıl etkilediğini ve öğretime nasıl aktardığı araştırmıştır. Sonuçlar verilen hizmet içi eğitimin gerek problem çözme gerekse üstbilişsel strateji kullanma ve üstbilişsel düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu becerilerini geliştiren öğretmenler, öğrencilerinin de farkındalık düzeylerini artırdığını belirlemiştir.

Kışkır (2011), 402 öğretmen adayından veri toplayarak gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle problem çözme becerileri algı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri algılarının toplam puan ve alt boyut puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Karakelle (2012) üstbilişsel farkındalığın problem çözme algısı, zeka ve düşünme ihtiyacıyla olan bağlantısını incelediği çalışmaya 108 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda üstbilişsel farkındalık, düşünme ihtiyacı ve problem çözme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Zekâ ise üç değişken için de anlamlı farka neden olmamaktadır. Çalışma için seçilmiş olan değişkenlerin üstbilişsel farkındalığı yordamak açısından farklı düzeylerde etkisi olduğu ve genel anlamda birbirlerini desteklediği belirlenmiştir. Zekâyâ ilişkin bulgulara ise bireysel problemleri başarılı bir şekilde çözebildiğine inananların zekâ düzeyleri azalırken üstbilşsel farkındalık düzeylerinin artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2012), araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin üstbilişsel stratejiler kullanılarak yapılan öğretimin, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığına, fen bilgisi ve öğretmen öz yeterlik inancına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Sınıf öğretmenliği 3.sınıfa devam eden 87 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada ön test-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bulgulara göre üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile yapılan öğretim, mesleki öz yeterlik inancını ve üstbilişsel farkındalığı artırmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının planlama, izleme ve değerlendirme becerileri gelişirken kendini kontrol becerisinin yeterince gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Babacan (2012) çoklu zekâ türleri ile öğretmen adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya sınıf öğretmenliğinde okuyan 609 öğrenci katılmıştır. Tarama modeline göre düzenlenen çalışmada, öğretmen adaylarının analitik ve pragmatik stratejilerden üstbilişsel okuma sırasında daha çok yararlandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarınca en çok tercih edilen zekâ türünün içsel zekâ olduğu belirlenmiştir.

Kartal, Kayacan ve Selvi (2012), betimsel tarama yoluyla öğretmen adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri ile bilimsel tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Sınıf, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerine devam eden toplan 203 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Bilimssel Tutum Ölçeği” ve

“Bilişötesi Stratejileri Ölçme Aracı” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bilimsel tutum ile üstbilişsel öğrenme strateji arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akyolcu (2013), resim öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin başarıya olan etkisini incelediği çalışmasında, 228 öğretmen adayına ulaşmıştır. Bulgular, üstbilişsel farkındalığın alt boyutlarının tamamı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; yaş, ekonomik durum ve sınıf düzeyine bağlı bir fark oluşmadığını göstermiştir. Cinsiyete göre ise açıklayıcı işlemsel, durumsal bilgi ve planlama alt boyutlarında erkek adayların lehine fark olduğu görülmüştür. Akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında ise düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Demir (2013), öğretmen adaylarının ders çalışırken üstbilişsel farkındalık gerektiren stratejileri kullanma seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öğretmen adayları düşük ve yüksek başarılı olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmaya 30 öğretmen adayı katılmış ve her biri ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda yüksek başarıya sahip öğrencilerin planlama, örgütleme, değerlendirme ve kontrol becerileri ile ilgili fikirlerinin düşük başarılı öğrencilere göre daha pozitif olduğu belirlenmiştir.

Duman (2013), üstbilişsel öğelerde hazırladığı öğretimsel uygulama ile öğretmen adaylarının başarı, motivasyon ve eleştirel düşünme becerilerine arasındaki etkiyi incelenmiştir. Çalışma Fen bilgisi (25’i I.öğretim, 28’i II.öğretim) ve Türkçe öğretmen (22’şer I. ve II. öğretim) adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre deney grubu verilerinde üstbilişsel farkındalık, akademik başarı ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarından bazılarında fark bulunmuştur. Benzer durum akademik başarı, motivasyon ve üstbilişsel farkındalık için de geçerlidir. Deney ve kontrol grupları arasında eleştirel düşünme becerileri arasında ise farka rastlanmamıştır. Araştırma sonunda öğretim uygulamalarında üstbilişsel öğelere yer verilmesinin öğretmen eğitiminde yararlı olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

Yıldız (2014), 4.sınıfta okuyan ortaokul matematik öğretmeni adayları ile deneysel bir araştırma yürütmüştür. Problem kurmaya ilişkin bakış açıları, deneyim ve becerileri ve düzenlenen problem çözme öğretimin üstbilişsel farkındalığa etkisini araştırmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının problem çözmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ve yeter düzeyde bilgi sahibi olduklarını göstermiştir. Ancak problem kurma becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirildiğinde düşük olduğu; problem kurma becerisinin gelişimi için düzenlenen çalışmaların hem bu beceriyi hem de üstbilişsel farkındalığı artırdığı belirlenmiştir.

Göçer (2014), üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı ve mantıksal düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 361 öğrenciye ulaşmıştır. Öğrenciler 2., 3. ve 4. sınıfa devam etmektedir. Veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Mantıksal Düşünme Yeteneği Testi kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde, üstbilişsel farkındalık ve mantıksal düşünme düzeyleri ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasında ve üst düzey düşünme ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise akademik başarı ve üstbilişsel farkındalık açısından kadınlar lehine fark olduğu, ancak üst düzey düşünme ve cinsiyet arasında ilişki olmadığı görülmüştür.

Yangın (2014), yarı deneysel yöntem kullanarak, 4 hafta boyunca uygulanan programın öğretmen adaylarının üstbiliş stratejileri, akademik başarıları ve tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla biyoloji dersi kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırmaya 86 kişi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ders başarılarının ve tutumlarının kontrol grubuna göre daha pozitif olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de deney grubunda yer alan öğrenciler üstbilişsel stratejilerin kullanılması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Oral ve Bars (2015) ise pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 90 erkek, 140 kadın olmak üzere 230 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre pedagojik formasyon öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalamasının 2.5'in üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeğin puanlanma şekline göre yorumlandığında, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Grup mezun oluna bölüme göre değerlendirildiğinde farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun mezun olunan bölümde alınan derslerle ilişkili olabileceği belirtilmiştir.

Bars (2016), eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde yer alan 1475 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmasında, üstbilişsel farkındalık, mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerileri ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüştür. Bulgulara göre öğretmen adaylarının üç alanda da algı ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalığın mesleki öz yeterliği yordamada anlamlı etkili olduğu; problem çözme ile üstbilişsel farkındalık arasında pozitif ilişki olduğu; mesleki öz yeterlik ile problem çözme arasında da ilişki olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet, üstbilişsel farkındalıkta anlamlı bir fark yaratmazken, mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerisinde fark göstermiştir. Yine devam edilmekte olunan bölümün ölçülmeye çalışan üç alanda da farklılaşmaya neden olduğu, ders kitabı dışında okunan kitap sayısının bu alanların gelişimini olumlu şekilde etkilediği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Aykut, Karasu ve Kaplan (2016) tarafından özel eğitim öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek için yapılan araştırmada, üç farklı üniversitede okumakta olan 430 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteriyle toplanmıştır. Ayrıca akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, adaylarının akademik başarılarıyla üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınıf düzeyi, not ortalaması ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşma olduğu, ancak devam edilmekte olan üniversitenin fark yaratmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalar genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, çoğunluğunun farklı anketler yoluyla toplanan verilerin analizine dönük ilişkisel tarama türünde çalışmalar olduğu göze çarpmakta; oldukça büyük çalışma gruplarına da ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmalarda akademik başarı, motivasyon, dil öğrenme ve problem çözme gibi bir alana özgü beceriler, mesleki algı, zekâ, özyeterlik, çoklu zekâ kuramı, bilimsel tutum, pedagojik formasyon, sınıf düzeyi ve demografik özellikler gibi değişkenler ile üstbiliş arasındaki ilişkinin incelendiği belirlenmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Üstbiliş ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında ise Türkiye’ye benzer şekilde üstbilişin ya da üstbilişsel farkındalığın ölçülmesi, belirli bir disiplinde yapılan çalışmalar ve farklı yaş ya da eğitim düzeyinde olan bireylerin katıldığı çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu bölümde ulaşılan araştırmalar özetlenmiştir.

Volet (1991), üniversite birinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Bilgisayar dersinde kullanılan üstbiliş stratejilerin kısa ve uzun vadede öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 28’i deney grubunda, 28’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 56 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğretimde üstbilişsel stratejilere model olunmuş ve kullanımları konusunda öğrencilere rehberlik edilmiştir. Kontrol grubundaki öğretimlerde geleneksel yöntem

kullanılmıştır. 13 hafta boyunca devam uygulama sonrasında toplanan veriler analiz edilmiştir. Bulgular deney grubunda yapılan öğretimsel uygulamanın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını ve kazanımlarını kısa ve uzun vadede anlamlı fark yaratacak şekilde etkilediğini göstermiştir.

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel becerileri ile testlerde gösterdikleri performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 109 öğrenci ile yürütülen çalışmada, öğrencilere sınavdan almayı bekledikleri puanlar sorulmuştur. Öğrencilerin sınavdan aldıkları not ile almayı bekledikleri not arasındaki ne kadar azsa sınavdan aldıkları notun o kadar yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun sınavdan yüksek not alanların kendi performanslarını doğru ve bilinçli bir şekilde değerlendirebildikleri ve yeterliliklerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Akademik başarı ile üstbiliş arasındaki ilişkinin bu şekilde incelenmesinin farklı bir bakış açısı sunabileceğine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Romainville (1994) ekonomi bölümüne devam eden 35 üniversite öğrencisi ile yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerde üstbilişsel seviyelerini ölçmeyi amaçladığı araştırmasında, akademik başarı ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulguların, öğrenmede bilişsel stratejiler kullanabilen ve bu stratejileri seçmelerini ve kullanmalarını etkileyen faktörlerin bilincinde olan öğrencilerin üstbilişlerini daha iyi yapılandırabildiklerine işaret ettiği vurgulanmıştır.

Landine ve Stewart (1998), öz yeterlik, motivasyon, akademik başarı ve kontrol odağı ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 108 lise öğrencisiyle çalışmıştır. Bulgular üstbilişsel beceriler ile diğer tüm beceriler arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Lowther (2000) çalışmasında lisansüstü tıp fakültesi öğrencilerinin hedef yönelimleri ile akademik başarı, üstbiliş, cinsiyet ve daha önceki akademik performansları ve bilgileri ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışmaya anestezi alanında uzmanlık eğitimi alan 182 kişi katılmıştır. Katılımcıların performansa dayalı hedef yönelimi, yüksek düzey öğrenenler olup olmadıkları ve üstbilişsel becerilerini düzenleme konusunda farkındalıkları ve becerileri olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada Amerikan Anestezi Derneği Sınavı, Hedefler Envanteri ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Bulgular daha önceki dönemlerde edinilen bilgilerin akademik performans üzerinde büyük etkisi olduğunu, bu bilgiler hesaba katılmadığında üstbilişsel becerilerin eğitim süreci boyunca alınan

puanları artırdığını göstermiştir. Kullanılan ölçeklerden edinilen puanlar arasında ise cinsiyete göre farka rastlanmamıştır.

Baylor (2002), öğretmen adaylarının pedagoji alanında uzmanların rehberlik etmesi durumunda eğitim planlaması becerilerindeki üstbilişsel farkındalık düzeylerini artırmaya çalışmıştır. Toplam 135 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, uzmanın desteklediği durumlarda katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının ve eğitim planlamasına yaklaşımlarının değiştiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının daha yapılandırmacı anlayışı geliştirdikleri ve bu doğrultuda eğitim planları geliştirdikleri saptanmıştır. Rehber varken eğitimin planlamasına karşı olumsuz tutum geliştirdikleri, pedagojik rehberlerin öğretimsel ortamlarda kullanılması ile üstbilişsel farkındalığın gelişimi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Hofer ve Yu (2003) araştırmalarında motivasyon ile üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın da bulgularına göre üstbilişsel eğitimlerin öğrencilerin kişisel gelişimlerine, sorumluluk, özgüven, özyeterlik algılarına katkı sağlamaktadır. Sözü edilen alanlara sağlanan katkı da öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırmaktadır.

Panaoura ve Philippou (2007), sekiz onbir yaş arası 126 öğrenci ile yaptıkları araştırmada üstbilişsel ve bilişsel becerilerin matematikteki becerilerle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonunda üstbilişsel beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerisinde daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Coutinho (2007), başarı yönelimi, akademik başarı ve üstbilişsel beceriler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 179 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda akademik başarı ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin yönelimleri ve akademik başarıları ile üstbilişsel düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik başarının yüksek ya da düşük olmasının öğrenme yönelimlerine bağlı olarak değiştiği ve bu değişimde de üstbilişsel becerilerin önemli olduğu belirtilmiştir.

Batha ve Carroll (2007), üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile karar verme durumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 98 öğrenci (18 erkek, 80 kadın) katılmıştır. Katılımcılara üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve Karar Verme anketi kullanılmıştır. Bulgulara göre karar verme ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki olduğu ve karar vermede bilişsel düzenlemenin bilişin bilginine kıyasla daha çok etkisi olduğu görülmüştür.

Young ve Fry (2008), akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya lisans ve yüksek lisans öğrencileri gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma öğretmenlik bölümlerinde 3. ve 4. sınıflarda yer alan “Okuma ve Öğrenme” dersinde ve yüksek lisansta temel eğitim derslerinde yürütülmüştür. Araştırmaya 133’ü lisans, 45’i yüksek lisan olmak üzere toplam 178 kişi katılmıştır. Katılımcılardan Üstbilişsel Farkındalık Anketini yanıtlamaları istenmiştir. Bulgular akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretim düzeyleri açısından kıyaslandığında yüksek lisans öğrencileri ile lisans öğrencilerinin bilişsel bilgi düzeyi bakımından benzer olduğu, bilişin düzenlenmesi konusunda ise yüksek lisans öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Zakaria, Yazid ve Ahmad (2009), üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin matematik başarılarını ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında 378 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma sonunda üstbilişsel farkındalığın akademik başarı ile ilişkili olduğunu ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark yaratmadığını tespit etmişlerdir.

Molenaar, Boxtel, Sleegers (2010) bu çalışmada, karmaşık açık öğrenme ortamlarında öğrencilere sağlanan öğretimsel destekleyicilerin üstbilişsel etkinlikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, öğretimsel destek alan iki deney grubu kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Deney gruplarında, kullanılan öğretimsel mesajlar, yapılandırılmış ve problematik olmak üzere iki şekilde kullanılmıştır. Öğretimsel desteğin ve farklı destekleyici türlerinin üstbilişsel etkinliklerin miktarında ve kişilerarası iletişimdeki etkileri analiz edilmiştir. Sonuçlar, sağlanan öğretimsel destekleyicilerin üstbilişsel etkinliklerin aktifleşmesine önemli bir katkısı olduğunu ve kişilerarası etkileşimde daha fazla üstbilişsel etkinlik kullanıldığını göstermiştir. Ek olarak, öğretimsel destekleyiciler geri çekildiğinde de üstbilişsel etkinliklerin devam ettiği belirlenmiştir. İki destek şekli arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kummin ve Rahman (2010), üniversitenin hazırlık sınıfında olan öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki başarıları ile üstbiliş stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemiş, verileri etnik köken, cinsiyet ve üniversiteye giriş puanı değişkenleri açısından da analiz etmişlerdir. Araştırmaya katılan 50 öğrenciden toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, üstbilişsel stratejilerin kullanılması İngilizce öğrenmedeki başarıyı artırmaktadır. Ancak cinsiyet, etnik köken ve puan değişkenleri ile üstbiliş stratejileri arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Barnes (2012), çalışmasında üniversitelerin onur (birincilikle giren) öğrencilerinin üstbilişin bileşenleri olan bilgi, deneyim ve stratejilerinin öğrencilerinin akademik davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 31 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın çerçevesi Flavell'in bilişsel izleme modeli ile Nelson ve Naress'in izleme ve kontrol modellerinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Bağımsız Öğrenme Envanteri ve Üniversite Öğrencileri İçin Çalışma Becerileri Farkındalığı Envanteri kullanılarak toplanan verilere göre, üstbiliş ile akademik başarı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel deneyimlerin ve stratejilerin akademik başarıyla ilişkili olduğu, ancak üstbilişsel bilgi ile akademik başarı arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak üniversite öğrencilerinin akademik becerilerde üstbilişi nasıl uygulayabileceklerinin incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Spruca (2012), karma yöntem kullanarak yaptığı çalışmada öğretmenlerin üstbiliş ve kendini düzenleme ile ilgili bilgi ve inançlarını incelemiştir. Çalışmada Kendini Düzenlemede Öğretmen İnançları Ölçeği ve öğretmenlerin üstbiliş ve üstbilişin öğretimde kullanılması hakkındaki inançlarını ölçmek amacıyla Öğretmenler İçin Üstbiliş Ölçeği kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokulda çalışan toplam 84 öğretmenden ölçeklerle bilgi toplandıktan sonra, grubun bir kısmı ile görüşme yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlara öğretmenlerin kendini düzenleme ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Üstbiliş, üstbilişsel öğretim stratejileri ve kendini düzenleme, kendini düzenlemenin planlanması, hedef belirleme ve öğrencinin motivasyonunu artırma konusundaki inançları da değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuçlara göre kullanılan iki ölçek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan görüşmelerde ve sınıflarda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin üstbilişi tanımlayabildikleri, inançlarının pozitif olduğu ancak bu becerileri ve düşüncelerini sınıfta uygulamaya geçiremedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğrencileri kendini düzenlemeyi kullanmaya teşvik ettiği ama etkinliklerin planlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında boşluklar bulunduğu, öğretmen davranışlarının becerinin açık bir şekilde öğretilmesi yerine örtük davranışlar sergilediği gözlenmiştir.

Bianchi (2012), üstbilişsel hatırlatıcıların yerleştirildiği yansıtıcı değerlendirme yönteminin öğrencinin başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İkinci amaç, yapılan üstbilişsel müdahalelerin cinsiyete bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada cinsiyete özgü bir farka rastlanmazken, üstbilişsel hatırlatıcılar kullanıldığı deney grubunda akademik başarının arttığı görülmüştür.

Ya-Hui (2012) öğrencilere ve öğretmen adaylarına üstbilişsel becerilerin öğretilme şeklini ve üstbilişin uygulanma biçimini araştırdığı çalışmada, 21 öğretim elemanı ile görüşmüştür. Yapılan görüşmelerde veriler kişi, beceri, strateji, planlama, değerlendirme ve izleme olmak üzere yedi boyuta göre kodlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının karşılıklı öğretim, yüksek sesle düşünme, ses ya da video kaydı, problem çözme, karşılıklı öğretim, kavram haritası, problem çözme, yazı, sunuş, tartışma, dergi, model olma, koçluk, kaynakları okuma stratejilerinden faydalandıkları belirlenmiştir. Ancak uygulama alanında öğretmenlerin öğretim sırasında üstbilişsel stratejileri daha az kullandıkları görülmüştür.

Schneider, Castleberry, Vuk, Stowe (2014) eczacılık bölümüne devam eden öğrencilerin bildikleri ve bilmediklerini ayırt etmede üstbilişsel becerilerini araştırmak için bir genel sınav uygulayarak performansları ile ilgili tahminlerini ölçmeye çalışmışlardır. Araştırmaya 107 öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yanlış soruları ayırt etme becerisi ve gerçek performansı karşılaştırılması ve sınav kalitesinin artırılması da amaçlanmıştır. Öğrenciler bir test çözme yeteneklerini ve hataları algılama becerilerini derecelendiren bir anketi doldurmuşlardır. Sonuçlar testte yüksek puan alan öğrencilerin sınavlarda yanlış maddeleri daha doğru belirlediklerini ve üstbilişsel becerilerini daha iyi kullandıklarını göstermiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda üstbilişle ilgili bir modelin geliştirildiği ve uygulandığı (eğitim verildiği) çalışmalarla da karşılaşılmaktadır.

Wilburne (1997) araştırmasında matematik problemi çözerken üstbilişsel stratejileri kullanmayı öğrenmenin, ilköğretim öğretmen adaylarının matematik problemi çözümedeki başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen çalışmada deney grubunda üstbilişsel stratejilerden yararlanılarak problem çözme öğretilirken; kontrol grubuna ise üstbilişsel stratejiler olmadan öğretim yapılmıştır. Elde edilen bulgular; deney grubundaki öğrencilerin hem problem çözme başarısının hem de problem çözmeye karşı tutumun arttığını, kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme başarılarının artmasına rağmen tutumlarında değişim olmadığını göstermiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu arasında problem çözme ve tutum açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Lucangeli ve Cornoldi (1997) tarafından yapılan çalışmada, tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutları ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda standartlaştırılmış bir matematik testi ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan üstbilişsel anketi, 397 tane 3. ve 394 tane 4. öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular üstbilişsel bileşenlerin matematik başarısı ile yüksek olarak ilişkili olduğunu, özellikle 3. sınıfta bu ilişkinin çok yüksek olduğu bulunmuştur.

Gama (2001) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkındalığını artırmak için “düşünme asistanı (*reflection assistant*)” olarak adlandırılan bir bilgisayar temelli öğrenme sistemini kullanılmıştır. Bu sistem, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini nasıl kullandıklarını izlemek ve buna bağlı bir yapı inşa etmek için tasarlanmıştır. Araştırmaya 25 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, problem çözme oturumlarından önce, oturum boyunca ve oturumdan sonra bir araştırma asistanı ile etkileşime girmişlerdir. Elde edilen bulgular düşündürülen aktivitelerin öğrencilerin üstbilişsel becerilerini artırdığını göstermiştir.

Mevarech ve Kramarski (2003) ise dört farklı öğrenme durumunu karşılaştırmışlardır. Bunlar işbirlikçi öğrenme ile birlikte üstbilişsel eğitim, bireysel oturumla üstbilişsel eğitim, üstbilişsel eğitimsiz işbirlikçi öğrenme ve üstbilişsel eğitimsiz bireysel oturumdur. Araştırmaya 8. sınıfa devam eden 384 öğrenci katılmıştır. Çalışmada üstbilişsel oturumlarda IMPROVE metodu kullanılmıştır. Sonuçlar işbirlikçi öğrenmenin kullanıldığı ortamda IMPROVE metodunu kullanmanın, bireysel oturumda üstbilişsel eğitimin kullanılmasından daha etkili olduğu, aynı zamanda üstbilişsel etkinlikler içeren ortamların bireysel ve işbirlikçi eğitim ortamlarından daha etkili olduğunu göstermiştir.

McMurray ve Sanft (2005) model geliştirmeye dönük çalışmalarında kişinin kendi düşünme becerilerindeki farkındalık ve güvenini geliştirmeye odaklanmışlardır. Bunun için bir eleştirel düşünme çatısı (Metacognitive application process- MAP) geliştirmiş ve uygulamışlardır. Öğrencilere “ne”, “niçin”, “nasıl” ve “farz edelim ki” gibi basit sorular yöneltilmiş, sesli düşünme ve yazma oturumları yaptırılmıştır. Elde edilen bulgular MAP’ın öğrenciler için gerekli olan bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirmede onlara yardım ettiğini, üstelik öğrencilerin farkındalıklarını artırdığını göstermiştir.

Panaoura ve Philippou (2005), matematikte üstbilişsel yeteneklerin gelişimine etkisi olduğunu düşündükleri üstbilişsel bilginin içsel boyutuna bağlı olarak kendini temsil etme ve öz düzenlemenin başlangıcı olan kendini değerlendirme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda ilk önce matematikte üstbilişsel yeteneklerini, özellikle matematiksel problemleri çözerken öğrencilerin kendini anlatma ve öz

değerlendirmelerini ölçmek için araç geliştirmişlerdir. Bu araç iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım; sınıfta problem çözme etkinlikleri boyunca öğrencilerin fark edilen davranışlarını yansıtan ve 30 maddeden oluşan beşli likert tipte bir ölçektir. İkinci kısmı ise, öğrencilerin problemlerin zorluğunu, benzerliklerinin derecesini değerlendirecekleri üç problemten oluşmaktadır. Bu ölçekler 3-5 sınıflar arasındaki 126 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen bulgular düşük başarılı öğrencilerin matematiksel işlemlerin zorluğunu ve benzerliğini değerlendirmesinin gerçekçiden çok iyimser olduğunu, kullandıkları stratejilerden herhangi birinin farkında olmadıklarını göstermiştir.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da Türkiye'deki araştırmalara benzer şekilde akademik performans, öz değerlendirme, matematik becerileri, kontrol odağı, bilişsel beceriler, etnik köken, demografik özellikler, hedef yönelimi, kendini düzenleme ilgili inanç, öğretim şekli, kişisel başarı ile ilgili algı ve beklenti, pedagojik rehberlik ve karar verme gibi değişkenlerin üstbiliş ile olan ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Deneysel desenli araştırmalarda ise üstbilişin alt bileşenlerinin öğretiminin akademik performansa etkisi, yansıtıcı değerlendirmenin üstbilişsel farkındalığa etkisi, problem çözme öğretimi ile üstbilişsel becerilerin ilişkisi ve belirli bir strateji öğretilen ya da geliştirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar yoluyla elde edilen betimlemsel verilerden ve bulgulardan faydalanılarak daha çok deneysel desenli araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, katılımcıların belirlenmesi ve katılımcılara ilişkin bilgiler, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, eğitim içeriğinin geliştirilmesinde izlenen aşamalar ve öğrenme öğretme etkinliklerinin belirlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” kullanılmıştır. Deneysel modeller, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla araştırmacının doğrudan kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modellerdir. Deneysel modellerde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri nasıl etkilediği görülmeye çalışılır. Yarı deneysel modelde, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçütlerle seçilmesi söz konusudur. Bu nedenle araştırmacının zaman kaybetmeden var olan grup üzerinde araştırma yapabilmesini olanaklı kılar (Karasar, 2012). Çalışmada katılımcı grubun oluşturulmasında tesadüfî örneklem yaklaşımının kullanılamaması nedeniyle amaçlı katılımcı seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmanın ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model olmasına karar verilmiştir. Araştırmada sınırlılıklarda da belirtildiği gibi çalışma grubunun deney ve kontrol grubu olarak ayrılmasının mümkün olması nedeniyle Özel Eğitimde Bütünleştirme dersi seçilmiş ve katılımcılar gruplara atanırken akademik ortalamaları dikkate alınarak homojen dağılımlı gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır. Veriler Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır.

4.2. Bağımlı Değişken

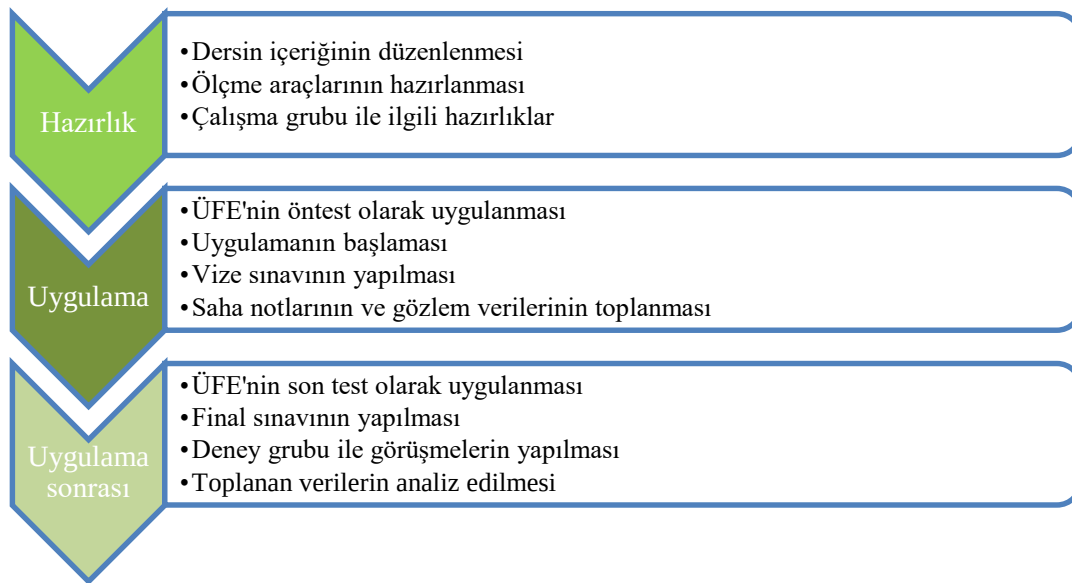
Bağımlı değişken açıklanması istenen durumdur ve araştırmacı tarafından belirlenir. Araştırma sonunda bağımlı değişken hakkında toplanan bilginin problemin çözümünde yol göstermesi beklenir (Karasar, 2012). Bu araştırmada bağımlı değişkenlerini öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve ders başarısı oluşturmaktadır.

4.3. Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken ise bağımlı değişken üzerindeki etkisi belirlenmek istenen uyarıcı değişkendir. Bağımsız değişken belirlenmesindeki amaç bağımlı değişkeni istenen yönde değiştirmektir (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkenini üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için sunulan öğretim etkinlikleri oluşturmaktadır.

4.4. Araştırmanın Aşamaları

Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan hazırlık aşamasında uygulamanın yapılacağı ders ve grup belirlenmiş, ölçme araçları hazırlanmış ve öğretim etkinlikleri belirlenmiştir. İkinci aşama olan uygulama aşamasında öntest verilerinin toplanması ve uygulamanın yapılması yer almaktadır. Son aşama olan uygulama sonrasında ise son test verileri toplanmış, görüşmeler tamamlanmıştır. Süreç ile ilgili temel işleyiş Şekil 4'te kısaca özetlenmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın aşamaları

4.5. İşlem Basamakları

Her bir alt aşamanın tamamlanmasında izlenen işlem basamakları maddeler halinde listelenmiştir.

4.5.1. Dersin İçeriğinin Düzenlenmesinde İzlenen İşlem Basamakları

1. Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı incelenmiş ve farklı üniversitelerin bilgi paketlerinde yer alan seçilen derse ilişkin konu başlıkları listelenmiştir.
2. Listelenen konu başlıkları birbiri ile karşılaştırılmış, ortak ve farklı olanlar belirlenmiştir.
3. Farklı üniversitelerde dersi veren öğretim elemanlarınca bilgi paketlerine aktarılan kazanımlar listelenmiş, ortak ya da benzer olanlar belirlenmiştir.
4. Daha önce dersi vermiş olan uzmanlardan konu başlıkları ve kazanımlara ilişkin görüş alınmıştır.
5. Araştırmacı tarafından eksik olduğu düşünülen konu başlıkları ve kazanımlar eklenmiş, Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır.
6. Kazanımlar, konunun özelliğine ve dersin süresine göre haftalara dağıtılmış ve yeniden uzman görüşüne başvurulmuştur.
7. Alanyazın taramasından da faydalanılarak üstbilişsel stratejilerden ve öğrenme-öğretme etkinliklerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur.
8. Havuzdan kazanımlara uygun olduğu düşünülen stratejiler ve öğrenme-öğretme etkinlikleri seçilerek birbirileri ile eşleştirilmiştir.
9. Seçilen etkinliklere uygun öğretim materyalleri belirlenmiştir.
10. Yapılan eşleştirme uzman görüşüne gönderilerek araştırmanın amacına uygun şekilde yeniden düzenlenmiştir.
11. Her hafta için yer almasına karar verilen basamaklara uygun şekilde ders işlenişleri yazılmıştır.
12. Hazırlanan planlar uzman görüşüne gönderilmiş, tüm düzenlemelerin ardından alanda deneyimli bir uzmanla birlikte etkinlikler yeniden isimlendirilmiş ve işlenişlere son hali verilmiştir.

4.5.2. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanmasında İzlenen İşlem Basamakları

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları belirlenirken ve geliştirilirken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

1. Alanyazında benzer araştırmalarda kullanılan araçlar taranmıştır.
2. Belirlenen araçlar karşılaştırılarak yürütülecek araştırmanın amacına, yöntemine ve çalışma grubuna en uygun olduğu düşünülen ve geçerlik ve güvenirliği yüksek olan ÜFE'ne karar verilmiştir.
3. Ders başarısını ölçmede kullanılacak başarı testi alanyazın da dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır.
4. Uygulama sonrasında kullanılacak görüşme soruları yapılan tarama sonrasında yazılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

4.5.3. Çalışma Grubu ile İlgili Hazırlıklar Sırasında İzlenen İşlem Basamakları

Araştırmada yer alacak gruba ilişkin hazırlıklar şöyledir:

1. Grup yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olmak üzere 2'ye ayrılmıştır.
2. Her iki grubun o döneme kadarki akademik ortalamaları karşılaştırılarak grup denkliği incelenmiştir.

4.6. Uygulama Aşamasında İzlenen İşlem Basamakları

Araştırmacı gereken hazırlıkları tamamladıktan sonra deney ve kontrol grubunda uygulamaya başlamıştır. Bu uygulama sırasında izlenen basamaklar şunlardır:

1. Araştırmanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına öntest olarak ÜFE uygulanmıştır.
2. Deney grubunda üstbilişi geliştirmek üzere düzenlenen öğretim etkinlikleri kullanılarak ders işlenmeye başlanmıştır. Bu sırada kontrol grubunda ders işlenişi ve etkinlikler geleneksel ders rutininde açık anlatım yoluyla devam ettirilmiştir.
3. Altı hafta uygulama yapıldıktan sonra hazırlanan başarı testlerinden ilki vize sınavı olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

4. Vize sınavından sonraki beş hafta boyunca deney ve kontrol gruplarında derslerin işlenmesine devam edilmiştir.
5. Deney grubunda uygulama süresince araştırmacı tarafından gözlemler ve saha notları yoluyla da veri toplanmıştır.

4.7. Uygulama Sonrası İzlenen İşlem Basamakları

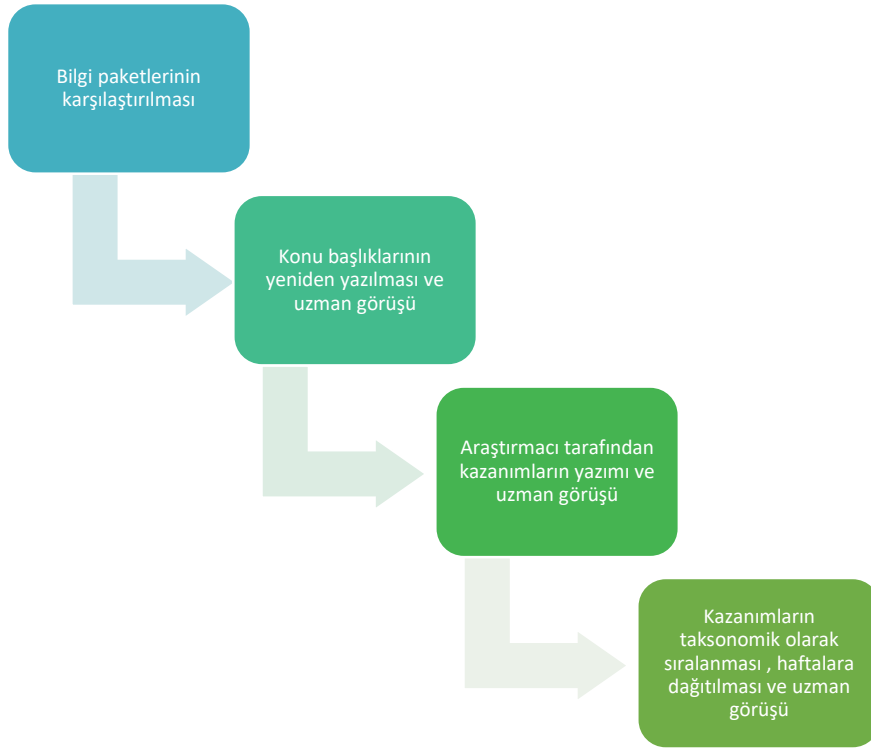
Deney ve kontrol grubunda uygulama bittikten sonra sontest verileri toplanmış ve süreç sonlandırılmıştır. Uygulama sonrasında sırasıyla aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

1. Deney grubundaki uygulama tamamlandıktan sonra ÜFE sontest olarak her iki grupta da tekrar uygulanmıştır.
2. Derslerin tamamlanmasının ardından ikinci başarı testi final sınavı olarak her iki gruba da uygulanmıştır.
3. Deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak görüşmeler yapılmış ve uygulama hakkındaki görüş ve önerileri alınmıştır. Böylelikle araştırmanın uygulama ve veri toplama kısmı tamamlanmıştır.

Hazırlık aşamasında listelenen işlem basamaklarının uygulanmasında izlenen süreç ile ilgili bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

4.8. Dersin İçeriğinin Belirlenmesi

Hazırlık aşamasının ilk kısmında yer alan dersin içeriğinin belirlenmesi, konu başlıkları ve kazanımların yazımı ile uygulanacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçimi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada derse ilişkin kazanımlar yazılmıştır. Kazanımların yazım süreci aşağıda özetlenmiş ve Şekil 5'te gösterilmiştir:



Şekil 5. Konu başlıkları ve kazanımların yazım aşamaları

4.8.1. Konu Başlıkları ve Kazanımların Yazımı

Öncelikle Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında yer alan dersler belirlenmiştir. Ders seçimi için uzmanlardan görüş alınmasının yanı sıra derslerin tanımları ve içerikleri incelenmiştir. Ayrıca ders desenleme yaklaşımları da göz önünde bulundurularak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenme ürünlerinin açık bir şekilde belirlenmesine ve üstbilginin geliştirilmesine olanak sağlayacak özellikte bir ders seçilmeye çalışılmıştır. Ders içerisinde hedeflerin net olmasına, bunları gerçekleştirmek için ürün çıkarmaya dönük etkinlikler bulunmasına ve derslerin düzenli dönüt verilebilir olmasına özen gösterilmiştir. Yapılan değerlendirme ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda, kontrol grubunda geleneksel eğitim durumlarının devam edeceği, deney grubunda ise hazırlanan öğretim programı tasarısının uygulanacağı ders olarak Özel Eğitimde Bütünleştirme dersinde karar kılınmıştır.

Çalışmanın yürütüleceği ders ve süreye karar verildikten sonra, ders içeriğinin ve kazanımların belirlenmesi amacıyla Özel Eğitim Öğretmenliği programı üniversitelerin bilgi paketlerine ulaşılmıştır. Bilgi paketlerinde konu başlıklarının yanı sıra dersi veren öğretim elemanlarınca hazırlanmış olan kazanımlar belirlenmiştir. Karşılaştırma yapabilmek

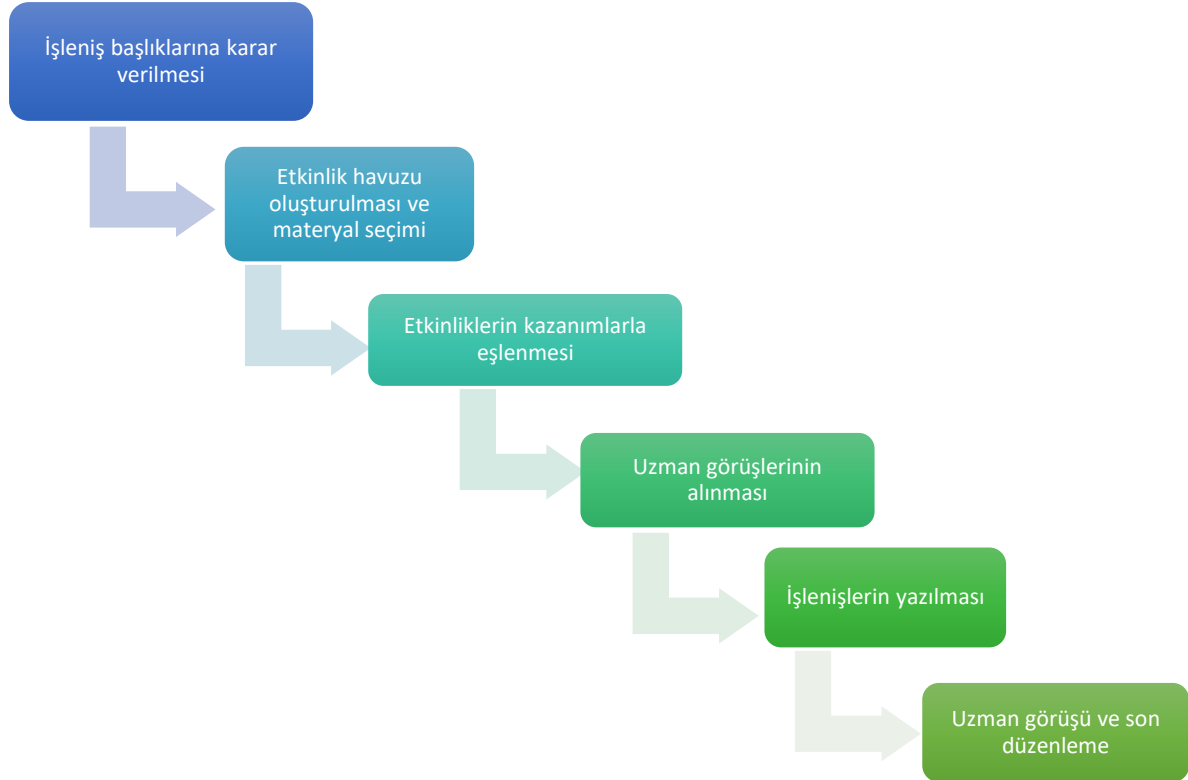
amacıyla öncelikle birbiri ile örtüşen kazanımlar olmak üzere tamamı tabloya dönüştürülmüştür (Ek 7). Bilgi paketlerinde yer alan kazanımlar incelendiğinde, kazanımların çoğunun bir kazanımda bulunması gereken özelliklere sahip olmadığı, dersin içeriği ile örtüşmediği ve eksik yazıldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından dersin yürütülmesinde kullanılan kaynak kitaplardan ve alanyazından faydalanılarak konu başlıkları yazılmıştır. Yazılan başlıklar uzman görüşüne gönderilmiş ve gereken düzeltmeler yapılmıştır. Ardından belirlenen başlıklara uygun kazanımlar yine bilgi paketlerindeki halleri ile listelenmiştir. Dersi daha önce yürütmüş olan öğretim elemanlarından eklemek ya da çıkarmak istedikleri konu başlıkları ve kazanımlar ile ilgili görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında konu başlıkları ve mevcut kazanımlar tekrar düzenlenmiş; eksik olduğu düşünülen kazanımlar araştırmacı tarafından yazılmıştır. Her bir kazanımın taksonomik düzeyleri belirlenmiştir. Bu sırada yazılan kazanımlar yalnızca bilgi ya da kavrama değil Bloom Taksonomisi'nde yer alan diğer basamakları da içerir şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan konu başlıkları ve kazanımlar dersin süresi de dikkate alınarak haftalara dağıtılmış ve uzman görüşüne alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra son hali verilmiş ve taksonomik düzeyleri de belirtilerek listelenmiştir. Kazanımların son hali Ek. 8'de yer almaktadır. Haftalara dağıtılmış hali ise Ek 5'te verilmiştir.

Ders içeriğinin belirlenmesi sürecinin ikinci aşaması olan uygun öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçilmesine ilişkin süreç aşağıda açıklanmıştır.

4.8.2. Öğrenme-öğretme Etkinliklerinin Seçimi

Dersin kazanımların belirlenmesinin ardından öğretim-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları planlanmaya başlanmıştır. Etkinlikler yazılırken başlangıçta alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir (Brown ve Campione, 1996; Hacker, Dunlosky ve Graesser, 1998, Bielaczyc, Pirolli ve Brown, 1995, King, 1992, Lin ve Lehman, 1999) Araştırmalara göre bilişsel ve sosyal açıdan dengeli öğrenciler yetiştirilebilmesi için eğitimde üstbilişsel hedeflere doğru yönelmek gerekmektedir. Bu hedefler öğrencilerin birçok yönü ile ilgilidir (Lewis, 1998, Akt. Lin, 2001; Sato, 1997). Sözü edilen yeterliliklerin sağlanabilmesi ise öğretim ortamlarının ve planlarının tasarımıyla ilgili bir dizi konuyu gündeme getirmektedir ki bu konular, üstbilişsel öğeler içeren öğretimler tasarlanmasına yönelik yaklaşımların merkezinde yer alır (Lin, 2001).

Yürütölmüş olan araştırmada da belirli bir strateji öğretmek yerine içerik içine yerleştirilmiş olan öğretim etkinlikleri aracılığıyla dersin gñnlük rutini içinde bir yandan alan bilgisi verilirken bir yandan da üştbilişsel farkındalığın artırılmasına dönük bir planlama yapılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerin seçimi ve planların yazılması sırasında izlenen aşamalar şekil ile gösterilmiş ve açıklanmıştır (şekil 6).



şekil 6. Etkinliklerin seçimi ve planların yazılması

Dersin belirlenmesi ve kazanımların yazılmasının ardından ders işlenişi oluşturulması ve bir öğretimsel planlama hazırlanması için izlenmesi gereken aşamalar belirlenmiştir. İşleniş yazımı ile ilgili araştırma sonrasında her planda, ünite adı, konu adı, o ders kapsamında edindirilmesi planlanan kazanımlar, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri, materyaller, dikkati çekme ve hedeften haberdar etme etkinliklerine yer verilen bir tanıtıcı bölüm; ders sırasında yaşanan sürecin ve etkinliklerin kullanımının açıklandığı işleniş bölümü ve ders sonlandırılması için gözden geçirme ve değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı bitiriş bölümünün yer almasına karar verilmiştir.

Ardından daha önce belirlenmiş ve uzman görüşü alınmış olan kazanımlara uygun öğrenme-öğretme etkinliklerinin belirlenmesine başlanmıştır. Öncelikle alanyazında benzer çalışmalarda kullanılan etkinliklerden bir havuz oluşturulmuştur.

Oluşturulan etkinlik havuzundan planlarda kullanılmak üzere beyin fırtınası, gruplama/örgütlenme, özetleme, çıkarım yapma, bilgi birimlerini belirleme, etiketleme, içerik yapılandırma, kendini izleme, okuduğunu anlama, anlamlandırma, yüksek sesli düşünme, kendi kelimeleriyle açıklama, şematik düzenleyici oluşturma ya da doldurma, akran değerlendirmesi, kendini izleme, eklemleme, ön bilgileri harekete geçirme etkinlikleri seçilmiştir. Belirtilen etkinlikler kazanıma uygunluk, uygulama sırasında kullanılabilirlik, anlaşılabilirlik, edindirilmesi planlanan beceriye uygunluk ve amaca en üst düzeyde ulaşmaya hizmet etme özelliklerini taşıdıkları düşünülerek tercih edilmiştir. Kullanılacak olan etkinliklerin isimlendirilmesinde ise İngilizcedeki isimlerinden yola çıkılmıştır.

Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için çoğunlukla soru-cevap, fikir taraması, örnek olay ve beyin fırtınası etkinliklerinden yararlanılmıştır. Beyin fırtınası için, sorular, tablolar, görseller, grup çalışmaları kullanılmıştır. Bilgiyi çağırma/ulaşma, yapılandırma, bilgi birimleri arasında ilişki kurma gibi becerilerin gelişimini desteklemek için kendi kelimeleriyle açıklama için hatırlatıcılar; içerik yapılandırma, gruplama, örgütlenme, etiketleme, özetleme, çıkarım yapma etkinliklerine yer verilmiştir. Materyal olarak şematik düzenleyiciler, tablolar, grafikler tercih edilmiştir. İzleme, değerlendirme ve planlama becerileri için üstbilişsel sorular, beyin fırtınası, sesli düşünme, tartışma, akran değerlendirmesi, kendini izleme stratejisi, küçük grup çalışmaları kullanılmıştır. Öğretim materyalleri ise okuduğunu anlama etkinlikleri için seçilen metinler, makaleler, tablolar ve şemalardan yararlanılmıştır (Şekil 7).

Etkinlik seçimleri tamamlandıktan sonra öğretimde kullanılacak materyaller belirlenmiştir. Öğretim materyali olarak çalışma kâğıtları, resimler, videolar, sunumlar, grafik, şematik düzenleyici ya da tabloların şablonları, örnek olay senaryoları, çeşitli yazılı materyaller hazırlanmıştır. Hangi etkinliğin ve materyalin uygulanacağına karar verilirken kazanımın taksonomik düzeyi ve etkinliğin kazanım için uygulanabilirliği dikkate alınmaya çalışılmıştır. Her dersin sonrasında öğrencilere verilecek ödevler ya da değerlendirme süreçleri de yine etkinliğin ve kazanımın özelliğine göre planlanmaya çalışılmıştır.

Ardından hazırlanmış ve haftalara dağıtılmış olan kazanımlar etkinlikler ile birleştirilerek işlenişler yazılmaya başlanmıştır. On bir haftalık ders için yazılmış olan işlenişler,

değerlendirilmek üzere üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlerden sonra araştırmacı ayrıca Eğitim Programları ve Öğretimi uzmanı ile görüşerek işlenişlerde, etkinliklerde ve materyallerde yeniden düzenleme yapmıştır. Bu düzenlemenin ardından üstbiliş çalışmaları konusunda deneyimli bir başka uzman ile etkinliklerin isimlendirilmesi ve kullanımı konusunda tekrar çalışılmıştır. Tüm görüşler ve çalışmalar sonunda işlenişlere son hali verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İşleniş örnekleri eklerde yer almaktadır (Ek 6).

Ön bilgiler harekete geçirme etkinlikleri	Bilgiyi çağırma, yapılandırma, ilişki kurma etkinlikleri	İzleme, Değerlendir, Planlama etkinlikleri
• Soru-cevap • Fikir taraması • Örnek olay • Beyin fırtınası	• Kendi kelimeleriyle açıklama • Hatırlatıcılar • İçerik yapılandırma • Gruplama • Örgütme • Etiketleme • Özetleme • Çıkarım yapma	• Üstbilişsel sorular • Beyin fırtınası • Sesli düşünme • Tartışma • Akran değerlendirmesi • Kendini izleme stratejisi • Küçük grup çalışmaları

Şekil 7. Etkinliklerin becerilere göre dağılımı

Hazırlık aşamasının bir diğer basamağı, araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının belirlenmesi ve hazırlanmasıdır. Aşağıda bu aşamada belirlenen ve araştırmada kullanılmasına karar verilen ölçme araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.9. Veri Toplama Araçları

4.9.1. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi (Üstbilişsel) Farkındalık Envanteri (ÜFE) (Metacognitive Awareness Inventory-MAI) kullanılmıştır. Envanter yetişkinlerin üst bilişsel düzeylerini belirlemede kullanılan kendini rapor etme (self-report) türü bir araçtır. BFE, 52 maddeden oluşmaktadır. (1) Hiçbir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260’dır.

Bilişle ilişkin bilgi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki temel alt boyuttan oluşan envanterde sözü edilen iki temel boyut altında sekiz alt boyut yer almaktadır. Bilişle ilişkin bilgi boyutu altında açıklayıcı bilgi, işlemsel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyut; bilişin düzenlenmesi boyutunda ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme olmak üzere beş alt boyut yer ölçülmektedir (Schraw & Dennison, 1994).

Envanter için başlangıçta 120 maddelik bir havuz oluşturulmuş, yapılan pilot uygulama sonrasında madde sayısı 52'ye düşürülmüştür. Açıklayıcı faktör analizine göre örneklem varyansının yaklaşık %65'inin bu iki temel boyut altında yer alan sekiz faktör tarafından açıklandığı görülmüştür. Envanterde yer alan 52 maddenin faktör yükleri .31 ile .70 arasındadır. İç tutarlılık güvenirlik kat sayıları envanterin tümü için .95 olarak hesaplanmış, alt boyutlar için ise .88'den .93'e doğru değiştiği belirlenmiştir.

Envanterin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiş. Uyarlama için yürütülen araştırmada, 607 üniversite öğrencisine ölçek uygulanmış, yapı geçerliği ve faktör analizi uyumuna bakılmıştır. Güvenirlik incelemesinde, test tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Orijinal form ile Türkçe form arasında hesaplanan dilsel eşdeğerlik puanı .93, uyum geçerliği .95'tir. Madde analizlerine göre alt boyutlarda korelasyonların .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları .95 olarak hesaplanmıştır. Bu özellikleri itibariyle envanter çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir (Ek 1).

4.9.2. Ders Başarı Testi

Çalışmanın amaçlarından birisi öğretmen adaylarının ders başarı düzeylerindeki değişimin incelenmesi olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun ders içeriği bakımından başarı düzeylerinin yordayıcı olarak bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu araç çoktan seçmeli test olarak hazırlanmıştır. Testin hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alanyazında yapılan araştırmalar incelenmiş ve ilgili araştırmalardan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Ardından bütünleştirme dersi konularının içeriğinde yer alan kazanımların belirtke tablosunun oluşturulması sürecine geçilmiştir. Farklı üniversitelerin ilgili programlarında sunulan bilgi paketleri incelenerek kazanımlar havuzu oluşturulmuş ve ardından ortaklıklar ve farklılıklar temelinde sınıflanmıştır. Benzerlikler temelinde seçilmeye başlanan amaçlar, farklı olanları dışlamadan, ders içeriği ile de karşılaştırılarak kazanımlar listesi

oluşturulmuştur. Oluşturulan belirtke tablosu biri eğitim programları, ikisi bu dersi daha önce vermiş özel eğitim alanından üç uzmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanlar kazanımların ders kazanımları olarak seçilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenme durumlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından kazanımlara yönelik sorular yazılarak vize sınavı için 50, final sınavı için 60 soruluk havuzlar oluşturulmuştur. Sınavların oluşturulmasında da uzman görüşüne başvurulmuştur. Oluşturulan soruların dil-anlatım, yazım ve bilişsel taksonomi ve zorluk bakımından incelenmesi sağlanmıştır. Bilişsel taksonomi ve soru zorluk dağılımlarının önden dağılımı kontrol altına alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre sorularda düzenlemeler gerçekleştirilerek sorular kolay-orta-zor olarak 3 gruba ayrılarak %20-%60-%20 dağılımı ile öntest-son test içine yerleştirilmiştir (Ek 2-3).

4.9.3. Görüşme Formu

Araştırmanın bir diğer amacı uygulanan öğretim ders içeriklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nedenle deney grubunun uygulama süreci hakkındaki düşünceleri hakkında derinlemesine bilgi alınabilmesi için araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken öncelikle benzer araştırmalar incelenerek bu araştırmalarda kullanılan sorular belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yoluyla toplanacak olan verilerde öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşleri, üstbilişsel farkındalıklarının gelişip gelişmediğine ilişkin dönütler, edindikleri beceriler, geliştiğini düşündükleri yönlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sorular yazılırken birbirini kapsamamasına, beklenen cevaba ilişkin yönlendirmeye neden olmamasına, dilinin ve kullanılan sözcüklerin anlaşılır olmasına ve amacı dönük şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir. Öte yandan ÜFE’nde yer alan maddelerle, envanterin alt boyutları ile ve envanter aracılığıyla ölçülmeye çalışılan becerilerle paralellik sağlanmasına çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda alanyazında ulaşılan sorulardan da faydalanılarak başlangıçta görüşmeler için 5 soru yazılmıştır. Hazırlanan sorular uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler sonrasında düzeltilerek soru sayısı 3’e düşürülmüştür. Sorular öncelik sırasına sokulduktan sonra son hali verilmiş ve uygulama sonrasında kullanılma üzere hazır hale getirilmiştir (Ek 4).

4.9.4. Araştırmacı Gözlemleri

Araştırmada, çalışmanın uygulamacısı ve aktif katılımcısı olarak araştırmacının gözlemlerinin de veriler analiz edilirken katkısı olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmacının sürece ilişkin fikirlerini ortaya koyabilmek için araştırmacı gözlemleri kullanılmıştır. Araştırmacı yaptığı uygulama sırasında, öğrencilerin tepkileri, katılımları, ders sırasında dikkatini çeken durumlar, aksaklıklar ya da olumlu durumlar ile ilgili notlar tutmuştur. Bu amaçla uygulamaya ilişkin duygu, düşünce ve betimlemelerin yer aldığı yapılandırılmamış notlar kullanılmıştır. Gözlemler esnasında araştırmacı katılımcı araştırmacı rolü oynamıştır. Kendisi de tıpkı öğrenciler gibi çalışmalara ilişkin her paylaşım ve öğrenme etkinliği sırasında veya sonrasında sınıfta olanlar ile ilgili süreci kendi bakış açısıyla betimlemeye çalışmıştır. Ayrıca, tartışma yaparken etkili olacağı düşüncesiyle geleneksel eğitim durumuna ilişkin durumu betimleyebilmek ve böylece deneysel sürecin etkisini izleyebilmek amacı ile kontrol grubunda da notlar tutulmuştur.

Hazırlık aşamasının son basamağında ise çalışma grubunun seçimi ve gruplara atanmasına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Süreç aşağıda özetlenmiştir.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçimi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağlar. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı araştırmaya seçilecek kişiler konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına uygun olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnekleme alır (Balcı, 2005). Kolay ulaşılabilirlik durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakınında olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada öğretmen adaylarına erişebilirlik durumu nedeniyle amaçlı örneklem içinde kolay ulaşılabilirlik üzerinden katılımcılar tespit edilmiştir.

Araştırma, Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim bölümü 2. sınıfına devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür. Grup deney (n=20) ve kontrol grubu (n=20) olarak 2'ye ayrılmış ve gruplarda yer alacak öğrenciler yansız atama ile belirlenmiştir. Atama sırasında öğrencilerin numaraları yazılıp kura çekilmiştir. Başlangıçta 21 öğrenci deney grubunda, 20 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Ancak deney grubunda olan öğrencilerden biri dönem bitmeden kayıt dondurduğu için çalışma grubunun

dışında kalmıştır. Öğrencilerin gruplara göre cinsiyetlerinin dağılımları ve uygulamanın başladığı döneme kadarki akademik ortalamalarına ilişkin bilgi Tablo.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyet Dağılımları ve Akademik Ortalama

Gruplar	N		En yüksek akademik ortalama	En düşük akademik ortalama	Grubun ortalaması
	K	E			
Deney grubu	14	6	3,60	2,09	2,86
Toplam	20				
Kontrol grubu	10	10	3,51	2,17	2,89
Toplam	20				

Bu dağılıma göre deney grubunun akademik ortalaması 2,86; kontrol grubunun akademik ortalaması 2,89 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda 14 kadın, 6 erkek, kontrol grubunda 10 kadın, 10 erkek öğretmen adayı yer almaktadır.

4.10. Araştırmacı Hakkında Bilgi

Araştırmacı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine sahiptir. Doktora eğitimi sırasında bilişsel stratejiler ve üstbilişsel strateji öğretimine öz düzenleme ile ilgili ders almıştır. Farklı üniversitelerde Özel Eğitim Öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. 5 yıllık öğretmenlik deneyiminden sonra 2013 yılından itibaren araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamış gerek alanda çalışan öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının gereksinimleri ve yeterlikleri hakkında gözlem yapma şansına sahip olmuştur. Araştırmacının özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili makale ve bildirisi bulunmaktadır.

4.11. Uygulama Güvenirliği

Araştırmanın bağımsız değişkeninin yapılan planlamaya uygun olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek amacıyla uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliğinin hesaplanabilmesi için işlenen dersler video ile kaydedilmiştir. Değerlendirilmek üzere derslerin Öğretimin değerlendirilebilmesi için bir formu

geliştirilmiş ve tüm kayıtlar arasından rastgele seçilen %30'luk kısım araştırmacı dışında doktorasını tamamlamış bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme öncesinde uzmana araştırmacı tarafından planlanan sürece ve araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim planları, üstbilişsel stratejiler, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve kullanım amaçları açıklanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında uygulamacıdan beklenen davranışlar tanıtılmıştır. Tablo 4'te uygulama güvenilirliğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.

Uygulama Güvenirliği Sonuçları

Hafta	Konu içeriği	UG yüzdesi
3. Hafta	Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma	91
4.Hafta	Değerlendirme ve BEP	96
7.Hafta	Öğretimin Uyarlanması	93
9.Hafta	Sınıfta Davranış Kontrolü	95
Toplam		94

Hesaplama sırasında (uygulamada gözlenen doğru davranış/gözlenmesi gereken doğru davranış) x100 formülü kullanılmıştır. Çalışmanın uygulama güvenilirliği Tablo 4'te görüldüğü gibi %94 olarak hesaplanmış olup, bu değer iyi olarak nitelendirilmektedir (House, House ve Campbell, 1981).

4.12. İç Geçerlik

Araştırmada sonuçlara etki edebilecek faktörleri dengeleyebilmek amacıyla iç geçerliği sağlayıcı önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rastgele alınmıştır. Her grupta 20 öğrenci yer almış, fiziksel koşulların dengelenmesi amacıyla dersler aynı sınıfta yapılmıştır. Dersler birbirine yakın sürelerde tamamlanmaya çalışılmış, sürenin tehdit oluşturması önlenmeye çalışılmıştır. İki gruptaki tüm öğrenciler öntest ve sonteste katılmış, ders başarı testini tamamlamıştır. Böylelikle eksik ya da kayıp veri olması önlenmiştir. Katılımcılara deneysel süreçte olduklarına ve hangi grupta yer aldıklarına ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Her iki grupta da dersleri araştırmacı yürütmüş, bir grubun sonucu etkileyecek şekilde aşırı yarar sağlaması önlenmeye çalışılmıştır.

4.13. Dış Geçerlik

Dış geçerlik, araştırmada ulaşılan bulguların farklı gruplara ve ortamlara genellenebilirliğini ifade eder (Karasar, 2012). Bu araştırmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun öntest ve sontest verilerinde bağımlı değişken açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çalışmada katılımcılar deney ve kontrol gruplarına rastgele atanarak çalışmanın bulgularının benzer gruplara genellenebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4.14. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden bağımlı örneklem t testi, bağımsız örneklem t testi, ortalama, standart sapma ve frekans kullanılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin transkripsiyonu yapıldıktan sonra araştırmacı dışında iki kişi tarafından kodlanarak kategoriler oluşturulmuş ve her kategori için yüzde hesaplanmıştır.

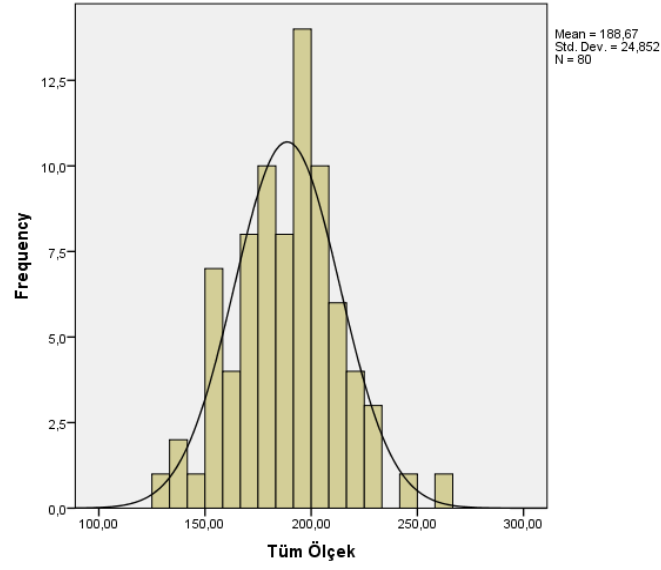
BÖLÜM 5

BULGULAR

Bu bölümde; uygulama sonrasında elde edilen verilerin, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular araştırma soruları kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1. Üstbilişsel Strateji Etkinliklerin Yapıldığı Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen verilerin doğru analiz edilebilmesi için öncelikle verilerin dağılımına bakılmıştır. Dağılıma ilişkin grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 8. Veri dağılım grafiği/normal dağılım grafiği

Yapılan analizde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik testler kullanılarak verilerin analiz edilmesine karar verilmiştir.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol grubundan toplanan öntest verileri grupların denkliliğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmış, elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öntest Verilerinin Karşılaştırılması

	Levene vary. homojenliği testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi					Farkın aralığı (%95)	güven
	F	Anl.	t	Serbestlik der.	Anl.(2-yönlü)	Ort.arası fark	Ort.Std. hatası	Düşük	Yüksek
Açıklayıcı bilgi	2,355	,133	1,524	38	,136	2,05	1,345	-,673	4,773
				33,740				-,685	4,785
İşlemsel bilgi	5,404	,026	-1,304	38	,200	-,90	,690	-2,297	,497
				32,883				-2,304	,504
Durumsal bilgi	,551	,463	-,794	38	,432	-,70	,881	-2,483	1,083
				37,790				-2,484	1,084
Planlama	9,364	,004	-,843	38	,405	-1,00	1,186	-3,402	1,402
				31,548				-3,418	1,418
İzleme	,476	,494	,402	38	,690	,60	1,493	-2,424	3,624
				36,424				-2,428	3,628
Değerlendirme	2,078	,158	,421	38	,676	,45	1,069	-1,715	2,615
				35,188				-1,721	2,621
Hata ayıklama	5,547	,024	-,347	38	,730	-,40	1,151	-2,731	1,931
				30,187				-2,751	1,951
Bilgi yönetme	3,486	,070	,357	38	,723	,60	1,628	-2,806	4,006
				32,243				-2,818	4,018
Tüm ölçek	2,828	,101	,094	38	,926	,70	7,456	-14,395	15,795
				35,531				-14,429	15,829

Yapılan analiz sonrasında uygulama öncesinde grupların gerek ölçekten alınan toplam puan gerekse ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar bakımından denk olduğu görülmüştür.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Verilerinin Karşılaştırılması

	Levene vary. Homojenliği testi		Ortalamaların eşitliği için t-test				Farkın güven aralığı (%95)		
	F	Anl.	t	Serb. derecesi	Anl.(2-yönlü)	Ort. Arası fark	Ort. Std. hatası	Düşük	Yüksek
Açıklayıcı bilgi	,086	,771	2,419	38	,020	2,80	1,15	,456	5,143
				37,992				,456	5,143
İşlemsel bilgi	1,395	,245	1,668	38	,103	1,30	,79	-,277	2,877
				36,109				-,280	2,880
Durumsal bilgi	1,975	,168	1,471	38	,150	1,35	,91	-,508	3,208
				36,440				-,510	3,210
Planlama	,133	,718	1,688	38	,100	2,15	1,27	-,429	4,729
				37,415				-,430	4,730
İzleme	,466	,499	,782	38	,439	1,10	1,40	-1,74	3,948
				37,330				-1,75	3,950
Değerlendirme	1,653	,206	2,210	38	,033	2,15	,97	,180	4,119
				36,595				,178	4,121
Hata ayıklama	,885	,353	1,474	38	,149	1,35	,915	-,504	3,204
				35,622				-,508	3,208
Bilgi yönetme	1,765	,192	1,916	38	,063	6,10	3,18	-,344	12,544
				23,731				-,474	12,674
Tüm ölçek	1,181	,284	2,312	38	,026	18,30	7,91	2,279	34,320
				35,642				2,244	34,355

Analizler sonucunda deney ve kontrol grubu arasında ölçekten alınan toplam puan arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç, gruplar kendi içinde değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlarla da uyumludur. Kontrol grubunda ölçekten alınan toplam puan düşerken, deney grubunda artış olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları bakımından sonuçlar incelendiğinde ise açıklayıcı bilgi ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Anlatım Yöntemiyle Derslerin İşlendiği Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Ortalamalarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ilk sorusu üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için düzenlenen ders içeriklerinin uygulandığı deney grubu ile anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesidir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin ÜFE'den aldıkları toplam öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımlı örneklemeler için t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun ÜFE'den aldıkları puanlar ve test sonuçları Tablo7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları

Alt boyutlar		Ortalama	N	Standart sapma	Standart hata ortalaması
Açıklayıcı bilgi	Öntest	28,70	20	4,95	1,107
	Sontest	29,70	20	3,68	,824
İşlemsel bilgi	Öntest	14,60	20	1,69	,380
	Sontest	13,45	20	2,16	,483
Durumsal bilgi	Öntest	19,35	20	2,68	,560
	Sontest	18,45	20	2,58	,578
Planlama	Öntest	24,85	20	2,77	,621
	Sontest	23,95	20	4,27	,955
İzleme	Öntest	27,10	20	4,20	,940
	Sontest	27,75	20	4,14	,925
Değerlendirme	Öntest	21	20	2,86	,640
	Sontest	20,35	20	2,75	,616
Hata ayıklama	Öntest	18,10	20	2,55	,570
	Sontest	17,35	20	3,24	,726
Bilgi yönetme	Öntest	32,10	20	4,35	,973
	Sontest	32,05	20	4,76	1,064
Tüm ölçek	Öntest	185,8	20	20,23	4,524
	Sontest	182,05	20	21,56	4,822

Bulgular kontrol grubunun öntestte aldığı toplam puan ortalamasının 185,8; sontest puan ortalamasının ise 182,05 olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunun envanterden aldığı toplam puan ortalamasında düşüş olduğu görülmektedir. Aynı durum açıklayıcı bilgi dışındaki alt boyutlarda da göze çarpmaktadır. Öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 8’de yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8.

Kontrol Grubu Öğrencilerin ÜFE’den Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Bağımlı Örneklem Testi ^a								
Eşleştirmeler arası fark				95% Farkın Güven		t	df	Anlamlılık d. (2-yönlü)
Ort.	Std. sapma	Std. Hata ort.	95% aralığı	En düşük	En yüksek			
Toplam puan	3,75	25,89	5,789	-8,367	15,867	,648	19	,525

Kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanları ve ortalamaları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p=,525>,005$). Grubun verileri ÜFE’nin alt boyutlarına göre de incelenmiş ve Tablo 9’da ölçeğin her bir alt boyutuna göre puanların dağılımı verilmiştir.

Tablo 9.

ÜFE'nin Alt Boyutlarına İlişkin Kontrol Grubu Sonuçları

Bağımlı Örneklemeler testi ^a								
	Eşleştirmeler arası fark				95% Farkın Güven Aralığı			
	Ort.	Std. Sapma	Std. hata	En düşük	En yüksek	t	df	Anlamlılık. (2-yönlü)
Açıklayıcı Bilgi	-1,00	5,07	1,135	-3,376	1,376	-,881	19	,390
İşlemsel Bilgi	1,15	2,56	,572	-,048	2,348	2,00	19	,159
Durumsal Bilgi	,90	3,22	,721	-,610	2,410	1,247	19	,227
Planlama	,90	5,65	1,264	-1,747	3,547	,712	19	,485
İzleme	,35	5,70	1,275	-2,320	3,020	,274	19	,787
Değerlendirme	,65	3,70	,828	-1,083	2,383	,785	19	,442
Hata Ayıklama	,75	3,20	,717	-,752	2,252	1,045	19	,309
Bilgi Yönetme	,05	5,32	1,190	-2,442	2,542	,042	19	,967
a. Grup = Kontrol Grubu								

Ölçeğin alt boyutları olan açıklayıcı bilgi, durumsal bilgi, işlemsel bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmede de öntest verileri ile sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

5.2. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Hazırlanan Etkinlikler İle Derslerin İşlendiği Deney Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Ortalamalarının Karşılaştırılması

Üstbilişsel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubunda yer alan öğrencilerin ÜFE'den aldıkları toplam öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Grubun ölçekten aldığı puanların ortalaması Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Deney Grubu Öğrencilerinin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları

		Ortalama	N	Standart sapma	Standart hata ortalaması
Açıklayıcı bilgi	Öntest	30,75	20	3,416	,763
	Sontest	32,50	20	3,634	,812
İşlemsel bilgi	Öntest	13,70	20	2,577	,576
	Sontest	14,75	20	2,731	,610
Durumsal bilgi	Öntest	18,65	20	2,888	,645
	Sontest	19,80	20	3,188	,713
Planlama	Öntest	23,85	20	4,522	1,011
	Sontest	26,10	20	3,768	,842
İzleme	Öntest	27,70	20	5,192	1,160
	Sontest	27,85	20	4,738	1,059
Değerlendirme	Öntest	21,45	20	3,831	,856
	Sontest	22,50	20	3,363	,752
Hata ayıklama	Öntest	17,70	20	4,473	1,000
	Sontest	18,70	20	2,494	,557
Bilgi yönetme	Öntest	32,70	20	6,139	1,372
	Sontest	38,15	20	13,417	3,000
Tüm ölçek	Öntest	186,50	20	26,506	5,926
	Sontest	200,35	20	28,060	6,274

Deney grubu öğrencilerinin ölçekten ve alt boyutlarından aldığı puanların ortalamasına ve standart sapmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında toplam puanda ve alt boyutların tamamında puan ortalamasının yükseldiği göze çarpmaktadır. Bu puan artışının anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılan t testi analizinin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney Grubu Öğrencilerin ÜFE'den Aldıkları Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

Bağımlı Örneklem Testi ^a								
	Paired Differences			95% Farkın Güven Aralığı		t	df	Anlamlılık (2-tailed)
	Ort.	Std. sapma	Std. hata	En düşük	En yüksek			
Toplam puan	-13,85	32,107	7,179	-28,876	1,17	-1,929	19	,069*
a. Grup = Deney Grubu								

Sonuçlar incelendiğinde deney grubunda öntest puanları ile son test puanları arasında envanterden alınan toplam puan bakımından anlamlı değere çok yakın bir fark olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında fark olup olmadığı incelendiğinde ise işlemsel bilgi ($p=,074$) ve planlama ($p=,032$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya ilişkin analizler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

ÜFE'nin Alt Boyutlarına İlişkin Deney Grubu Sonuçları

Bağımlı Örneklem Testi ^a								
	Paired Differences					t	df	Anlamlılık (2-yönlü)
	Ort.	Std.	Std. hata	95% Farkın	Güven			
				Aralığı				
				En düşük	En yüksek			
Açıklayıcı bilgi	-1,75	4,66	1,043	-3,933	,433	-1,67	19	,110
İşlemsel bilgi	-1,05	2,48	,554	-2,211	,111	-1,89	19	,074*
Durumsal bilgi	-1,15	3,43	,768	-2,758	,458	-1,49	19	,151
Planlama	-2,25	4,35	,972	-4,286	-,213	-2,31	19	,032*
İzleme	-,150	5,44	1,216	-2,696	2,396	-,12	19	,903
Değerlendirme	-1,05	5,27	1,179	-3,519	1,419	-,89	19	,385
Hata Ayıklama	-1,00	5,01	1,121	-3,347	1,347	-,89	19	,384
Bilgi Yönetme	-5,45	14,31	3,201	-12,150	1,250	-1,70	19	,105
Deney Grubu								

Elde edilen sonuçlar, uygulanan deneysel sürecin öğretmen adaylarının işlemsel bilgi alt boyutuna işaret eden, kullanılan stratejileri ve bu stratejilerin neden kullanıldığını fark etme, amaca uygun strateji belirleme gibi alanlarda geliştiklerini göstermektedir. Benzer şekilde planlama alt boyutunda da zamanın kullanımı, öğrenme için amaç belirlenmesi, problemi çözmek için farklı düşünme yolları düşünme gibi becerilerde öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Derste kullanılan etkinlikler açısından bakıldığında tablo, şematik düzenleyici, grafik, soru-cevap etkinlikleri gibi etkinlikler, öğrencilerin yabancı olmadıkları etkinliklerdir. Araştırma sırasında sözü geçen etkinlikler derslerde sıkça kullanılmıştır. Ancak sonuçlar öğretmen adaylarının hangi strateji, yöntem ya da tekniklerin hangi tür becerilerde nasıl kullanılabileceği konusunda her zaman yeterli deneyime sahip olmadıkları düşündürmektedir. Ders başlangıcında önbilgilerin etkinleştirilmesi amacıyla sorulan sorular ve sonrasında yapılan dikkati çekme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinde, öğrencilerin o derste öğrenme amacını fark etmeleri ve geliştirmeleri beklenen davranışlar arasındadır. İşlenişlerde sıkça kullanılan beyin fırtınası ve akran etkinliklerinin amaçları arasında ise soruna ilişkin çözüm yollarını tartışmak, düşünme becerilerini geliştirme yer almaktadır. İşlemsel bilgi ve planlama alt boyutlarında belirlenen farkın nedenlerinin bunlar olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde de işlemsel bilginin ve planlamanın gelişimine dönük ifadeler yer almaktadır. Bu bulgulardan açık uçlu soruların analizinde bahsedilmiştir.

5.3. Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada cevap aranan ikinci soru üstbilişi geliştirmek için düzenlenen ders içeriklerinin uygulandığı deney grubu ile anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı düzeyleri açısından fark olup olmadığıdır. Bu amaçla araştırmaya katılan grupların akademik başarılarının belirlenebilmesi için her iki gruba da akademik bilgi testi uygulanmış ve ortalamalar hesaplanarak Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Gruplar Arası Ders Başarı Düzeyi

Gruplar	N	Ortalama	SS	Standart hatası
Deney	20	50,6	9,38	2,098
Kontrol	20	46,6	11,33	2,534

Deney grubunun testteki ortalaması 50,6, standart sapması 9,38; kontrol grubunun ortalaması 46,6, standart sapması 11,33 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar karşılaştırıldığında grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre her iki grupta da bilginin edinimi benzer düzeylerde gerçekleşmiş ve bu da derse ilişkin akademik ortalamada herhangi bir fark yaratmamıştır.

5.4. Öğretmen Adaylarının Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü problemi öğretmen adaylarının uygulanan deneysel süreç ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu soruya yanıt bulabilmek amacıyla deney grubunda yer alan tüm öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına üç soru sorulmuş ve görüşmeler kaydedilmiştir. Sorulara verilen cevaplar üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve kategoriler/başlıklar oluşturulmuştur. Kategoriler her soru için tablolar halinde incelenmiştir. Aşağıda sırasıyla bulgular yer almaktadır.

Soru 1. Birlikte yürüttüğümüz dersi diğer derslerle karşılaştırınız/kıyaslayınız.

Soruda öğretmen adaylarının dersi aldıkları diğer derslerle kıyaslamaları istenmiştir. Cevaplarda en çok tekrar edilen kategoriler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Birinci Görüşme Sorusu Alt Kategoriler

Kategoriler	Sayı	Yüzde
Kalıcı ve etkili öğrenme	16	80
Eleştirel düşünme becerisi	8	40
Aktif katılım	6	30
Küçük grup	4	20
Model öğretici	4	20
Günlük yaşama uygunluk	4	20
Ön bilgi kullanımı/hatırlama/tekrar	5	25
Alan bilgisi/mesleki farkındalık	4	20
Kendini ifade etme becerisi	3	15

Görüşme yapılan 20 öğretmen adayından 16'sı dersin diğer derslere göre daha kalıcı ve etkili öğrenmeyi destekleyen bir ders olduğunu söylemişlerdir. Bu ders sonrasında edindikleri bilgiyi diğer derslerdekine kıyasla uzun süre hatırladıklarını, ders sırasında yapılan etkinliklerin ve dersin sunum şeklinin aktif katılımlarını artırarak verimli bir ders geçirmelerini sağladığını, sahip oldukları bilgiler hakkında düşünmeye sevk ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı (6'sı) bu dersi alan sayısının az olması ve öğretmenin model olduğu çalışmaların öğrenmelerini desteklediğini; ayrıca günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlara kendilerini hazırlamaları ve alan bilgisi edinmeleri bakımından diğer derslerden farklı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Dersin kalıcı olmasında ön bilgilerinin tekrar edilmesi olduğu yönünde cevaplar veren öğrenciler bu durumu;

D12. "...örnekler verilerek anlatıldığı için konular daha kalıcı oluyor."

D3. "Bütünleştirme dersi diğer derslere göre daha zor gelmişti ama bilgiler arasında bağlantı kurulduğu takdirde öğrenilmesi kolay oldu."

D9. "Hocamız derse giriş yapmadan önce önkoşul bilgilerimizi denetlemesi ne bilip ne bilmediğimizi sorgulaması konuyu daha iyi anlamamı sağlıyor."

D5. "İşleyiş tarzınızdan dolayı derste sıkılmıyorum ve siz bize konuyu anlatırken ben konunun başlayıp bittiğini fark etmiyorum. Dersin bu özelliğinden dolayı öğrendiklerim

aklında daha kalıcı oluyor. Sizin her hafta geçmiş konuları tekrar etmeniz de bunda bir etmen tabi ki.”

D1. “Öğretmenimizin ders aralarında ve sonlarında o günkü işlenen konu ile ilgili çalışma kâğıdını vermesi de konunun kalıcı olmasına ve yorum geliştirmemize yarar sağladı.”

D2. “Kaynaştırma dersinde işlenen konu hakkında aklıma takılan soruları sorup tatmin edici cevaplar alabildiğim için uzun zaman geçse de öğrendiklerimi kolayca hatırlıyorum.” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları cümlelerinden de anlaşılacağı üzere derste örnekler verilmesi, ön bilgiler üzerinde düşünülmesinin sağlanması, ders sırasında ve sonrası çalışma kağıtları kullanılması öğrencilerin dersi etkili ve verimli bir şekilde öğrenmesinde etkili olmaktadır. Konular arasında bağlantı kurulması, bir önceki haftanın tekrar edilmesi ve öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar alması ya da uygun cevabı bulmaya yönlendirilmesi gibi düzenlemelerin ise kalıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştiğini söyleyen öğrenciler ise;

D9. “Eski konu ile yeni konuyu birbirine bağlayabiliyorum.”

D11. “Derste tek sorunumuz başlangıçta bilgiler üzerinde yorum yapamıyorduk. Zamanla bu becerim gelişti.”

D15. “...bazı dersler sadece ezber mantığı ile ilerliyor ama bu derste bilgiyi bilmekten çok onu kullanmanın önemli olduğunu anladım.”

D19. “Bizi dinleyici değil sorgulayıcı konumuna da getirdiğiniz için daha kalıcı oldu.”

D20. “..fakat bu derste anlatılan konuların anlaşılmayan kısımlarını anlama ve konular üzerine tartışma, yorumlama yapabildik.”

D8. “...herkes hemen hemen görüşlerini söyleyebilme fırsatı buldu. Bu yüzden daha çok hafıza ve fikirlerimizi geliştirici bir dersti.”

D2. “Daha derin ve farklı açılardan düşünmeyi gerektiren bir dersti.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları ifadelerinde süreç içerisinde ezberlemek yerine bilgiyi sorgulama ve kullanma, yorum yapma, görüş bildirme ve bu görüşler üzerine tartışarak

sonuca ulaşma ve farklı bakış açıları oluşturabilme gibi becerilerinin geliştiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Dersin diğer derslere göre aktif katılımı artırdığı yönündeki görüşlerde şöyle ifade edilmiştir:

D4. "...soru cevap tekniğini kullanarak işlediğiniz için sınıftaki arkadaşlarım ve ben etkin katılım sağlıyoruz."

D10. "herkesle birebir ilgilenme ve birebir soru-cevap yapma imkânı buldunuz. Derse katılma ihtiyacı hissettim."

D13. "Karşılıklı soru-cevap ve birebir iletişim kurabilmemiz açısından dersimiz diğer derslere göre baya interaktif geçti."

D17. "Dersin öğretmeni konuları uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle bizim de derse aktif katılmamızı destekleyerek, sınıf ortamındaki olumlu havayı her daim yüksek tutarak derse karşı ilginizin artmasına yardımcı oldu diye düşünüyorum."

Cevaplara göre öğretmen adayları derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasının ilgi çekici olduğunu, birebir etkileşim sonucu motivasyonun arttığını ve bu durumun olumlu sınıf atmosferi yaratarak kendilerini ifade etme konusunda teşvik ettiğini vurgulamışlardır.

Bu ifadelerin yanı sıra öğretmen adayları grubun küçük olması, hatırlama, kendini ifade etme gibi alanlarda da görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

D1. "Sınıf mevcudumuzun ikiye ayrılması ile sınıf sayımızın yarıya düşmesi, derse karşı olan ilgimi artırdı ve buna orantılı olarak derse katılma isteğim de arttı."

D5. "Diğer derslerde çoğunlukla tek derdimiz not tutmayı yetiştirmek fakat sizin dersinizde not tutmak benim için çok önemli olmuyor. Bunun nedeni belki konularımızın günlük hayatla çok ilişki kurulması ve karşımızda olmasıdır. Ben sizin dersinizde diğer derslere göre fikirlerimi daha rahat ifade ediyorum."

D6. "Normal hayatta karşılaştığımız şeyler olduğundan derse daha çok katılma ve görüş belirtme imkânım oldu."

D1. “Öğretmenimizin konuyu kendi öğretmenlik deneyimlerinden arada bahsederek anlatması dikkatimizi topluyor ve dersi ne çok kısa ne de çok sıkılacağımız şekilde uzun işliyor.”

D18. “Derse hazırlıklı geliyor olmanız ve her ders için ayrı bir materyal getirmenizi çok takdir ettim hocam. Ders adına sizin verdiğiniz emek beni de şahsen emek vermeye zorladı diyebilirim.”

Öğretmen adayları ilk soruya verdikleri cevaplar yetişkin öğrenciler de olsalar bilginin sunumu ile ilgili düzenlemeler, ortamlar, materyaller, dersin süresi gibi çevresel değişkenlerin öğrenmeyi etkilediği yönündeki bilgileri desteklemektedir. Aynı zamanda üstbilişsel farkındalığın gelişimi için gerekli olan ön bilgi sağlama ve tekrarın, öğrenmenin kalıcılığını sağladığına işaret etmektedir. Öğretmen adayları dersi diğer derslerle kıyasladıklarında bilgiyi hazır şekilde alan değil, bilgiyi sorgulayan, aktif şekilde sürece katılan, mevcut bilgisini nasıl kullanması gerektiği konusunda karar vermek durumunda bırakılan bireyler olmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Soru 2. Bu dersteeki etkinlikler, öğretim teknikleri vb. işleniş biçimi ile ilgili düşündüğünüzde diğer derslerden farklı olan yönleri nelerdir? Örnek vererek açıklayınız?

İkinci soruda öğretmen adaylarında dersin işleniş şeklini aldıkları diğer derslerin işleniş şekliyle karşılaştırmaları istenmiştir. Cevaplarda öğretmen adaylarınca en çok tekrar edilen kategoriler Tablo 15’te görülmektedir.

Tablo 15.

İkinci Görüşme Sorusu Alt Kategoriler

Kategoriler	Sayı	Yüzde
Kalıcılık ve aktif katılım	16	80
Bilgiye ulaşma/bilgiyi yapılandırma/transfer	12	60
Strateji belirleme/stratejiyi transfer etme	10	50
Materyal ve etkinlik	9	45
Ön bilgileri harekete geçirme	6	30
Günlük hayata uygulanabilirlik	6	30

Kalıcılık, aktif katılım ve eğlencelilik ilk soruda olduğu gibi en sık tekrar edilen cevaptır. Öğretmen adayları dersin işlenişine ilişkin bu farklılığı şöyle ifade etmişlerdir:

D7. “Gereksiz ayrıntılara yer verilmeden izlenilmesi, önemli yerlerin vurgulanması öğretimin etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.”

D1. “Yöntem teknik olarak hayatilik ilkesi ön plana çıkıyor çünkü diğer hocalar öğretmenlik yaşamlarından bahsetmiyorlar. Nasıl bir öğrenci ile karşı karşıya kalabileceğimizi en iyi siz anlatıyorsunuz ve bu aklımda kalmasını sağlıyor.”

D3. “Bu ders diğer derslerden farklı olarak görüşlerimizi tartışarak işlediğimiz bir ders.”

D6. “...bu ders hem konu bakımından ilgimi çektiğinden hem de aktif katılım sağladığımdan bana çok faydası olduğunu düşünüyorum.”

D8. “Dersi soru-cevap şeklinde işlememiz de bizi derste aktif kılıyor ve daha anlamlı öğrenmemizi sağlıyor.”

D14. “...yapılan anlatım hem görsel hem işitsel olması nedeniyle daha kalıcı bir etkiye sahip olmuştur.”

D19. “En güzel tarafı da soruları bize yönelterek bizi aktif olarak derse katmanızdı. Bu şekilde bilgiler daha kalıcı oldu.”

İlk soruda da verilen cevaplara paralel olarak öğrenciler derse katılma ve kendilerini ifade etme imkânı bulduklarında, edindikleri bilginin daha kalıcı olduğunu düşünmektedirler. Sorulan soruların, tartışmaların, verilen örneklerin ve materyallerin öğrenmelerini eğlenceli

ve anlamlı kıldığını ifade etmişlerdir. Konu alanına ilişkin gerekli bilgilerin verilmiş olmasının, birden fazla duyuya hitap edilmesinin işlenişi farklı kıldığı yönünde görüşlere rastlanmıştır.

Bir diğer kategori bilgiye ulaşma, kullanma, bilgiyi yapılandırma, transfer etmedir.

D2. “Gerçek hayattaki tecrübelerinizden yola çıkarak anlatılan her şeyi hem bu dersi hem de diğer dersleri kavramada kullanıyorum. Derste özel eğitim kurumunda özel gereksinimli bir çocuğun annesini görmek istediğinde tuvaletini yapması olayını anlatmıştı öğretmenimiz. Bu örneği pekiştirme ve sönme konularını kavramakta kullandım ve anlamamı kolaylaştırdı.”

D3. “Teorik öğrenmenin yanı sıra görüşlerimizi tartışarak bildiğimiz yanlışları düzeltme fırsatına sahip olduk.”

D4. “Örneğin siz öncelikle bir soru yöneltiyorsunuz. Fikirleri alıp hepsini tahtaya yazıp üzerinde konuşuyor, en son bilginin özüne söylememizi sağlıyorsunuz.”

D5. “....etkinlikler sayesinde görüş açımız genişliyor. Ezberci sistemden biraz da olsa uzaklaşıyoruz çünkü doğru olarak düşündüğümüz şeyleri biz kendimiz ortaya koyuyoruz. Diğer derslerden en büyük farklarınızdan biri bilgiyi kendimiz araştırarak bulmamızdır tabi ki o etkinlikler sayesinde.”

D6. “Konuları bize direkt aktarmak yerine dersin başında konu başlıkları hakkındaki fikrimizi sorarak dersin işleyişini bizim bilgilerimize göre düzenledi.”

D10. “...öğrenmelerimizi doğrudan bu budur şeklinde öğrenmedik, sizin rehberliğiniz ön öğrenmelerimizi harekete geçirmemizi sağladı ve biz bilgiye ulaştık.”

D11. “Dersimiz içeriği bakımından düz anlatım gerektiriyordu fakat bilgiyi bizim bulmaya çalışmamız derse katılmamızı sağladı.”

D15. “...dersi anlattıktan sonra yine işlediği konu hakkında soru sorardı ve bu sorular ezber bozacak türden yani tamamen o gün derste öğrendiğimiz bilgiyi nasıl kullanacağımızı düşündüren türden sorulardı.”

D1. “Derste çok güzel anlıyoruz yorumluyoruz ama bunu sınavda yansıtamıyoruz, biraz sorularınız karmaşık. Şıkları birbirine çok benzer.”

Öğretmen adayları, sorular ve etkinlikler yoluyla bilgiye kendileri ulaştıklarını, bu sayede aktif olmanın yanı sıra var olan bilgilerini kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde öğrenmenin bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu, birbirlerinin bilgilerinden de faydalanarak gerçekleştirdikleri etkileşimin bilgiyi yorumlama, hataları düzeltme, yeniden yapılandırma gibi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yeni bilginin doğrudan aktarımı yerine var olan bilgiler yoluyla edinilmesi ve yeniden düzenlenmesi ve bu durumun kendilerini araştırmaya yönlendirdiği konusunda da hemfikir oldukları görülmüştür.

Strateji öğrenme, belirleme ve transfer etme becerilerine işaret eden ifadeler de oldukça fazla öğrenci tarafından dile getirilmiştir. Verdikleri cevaplar incelendiğinde derste kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler hakkında düşündükleri ve uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları şöyledir:

D9. *“Hocamız derste videolar izlettirmesi, çalışma kâğıtları ile dersi işlemesi çalışma şeklimi etkiledi. Mesela yeni bir konu işlediğinde kavram haritaları oluşturması. Bu dersin işlenişini daha güzel kılıyor. Kendim de denedim daha iyi öğreniyorum.”*

D5. *“Ezbere yönelik çalışmaktan çok ilişki kurarak çalışmanın daha önemli olduğunu bilincine vardım. Farklı çalışma stratejileri kazandım ve geliştirdim.”*

D13. *“Derste sürekli dağıtılan çalışma örnekleriyle aslında var olan bilgilerin örgütlenmesi ve anlamlı sistemli bilgilere dönüşmesi sağlandı. Örnek verecek olursak araba kazası videosunu izlerken acaba nasıl bir konuya bağlanacak diye düşünmüştüm ve sonucunun davranış öncesi ve sonrası uyaran olduğunu görünce etkilenmişim. O zaman bilgiler arasında sistemli bağlam kurmanın önemli olduğunu düşünmüştüm.”*

D17. *“Bu derste kullanılan öğretim teknikleri oldukça belirgindi. Diğer derslerin sınavlarına çalışırken özellikle arkadaşlarımızla kendi aramızda bütünleştirme dersinin öğretmeni şu şekilde uygulamıştı, şu yöntemleri kullandı diyerek aklımıza yerleştiriyorduk.”*

D2. *“Bu derste bir bilgiyi öğrendikten sonra onu yorumlama ve anlatma becerim yavaş yavaş gelişmeye başladı.”*

D4. “Mesela kendimi sorgulama veya daha spesifik olarak eleştirme becerimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Farklı çalışma stratejileri geliştirdim.”

Ders sırasında yapılan etkinliklerin kendi öğrenme şekline, bilgiye ve bilgiler arası ilişkiye dönük farkındalık geliştirme ve kullanma, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği katılımcıların ifadelerinde yer alan sonuçlardandır.

Deneysel süreç sonrasında öğrencide gelişmesi beklenen becerilerden biri kullandıkları öğrenme stratejilerini fark etmeleri ve geliştirmeleridir. Bu noktada öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiklerini cevaplarda, ÜFE’nin işlemsel bilgi alt boyutunda diğer alt boyutlara göre anlamlı fark görülmesinin nedenini açıklayama yardımcı olabilecek ifadelerin yer aldığı düşünülmektedir. Ölçekte işlemsel bilgi alt boyutunda kullanılan stratejileri tekrar deneme, öğrenme stratejisini için özel bir amaç belirleme, çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olma, kendini yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulma becerileri ölçülmektedir. Öğrencilerin cevapları da bu becerileri karşılar durumdadır.

Diğer soruda verilen cevaplara benzer olarak dersin işleniş biçiminin ön bilgileri harekete geçirir şekilde planlandığı, hata düzeltmeye olanak sağladığı, kullanılan materyallerin ve uygulanan etkinliklerin ilgi çekici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğu ve günlük hayatla uyumlu bulunduğu yönünde cevaplar ise aşağıdaki gibidir:

D5. “Mesela biz sizinle bu dersi işlerken siz dersin ortasında ya da sonunda etkinlik kağıtları ya da makaleler dağıttınız. İlk kez böyle şeyler yaptık.”

D8. “Bu derste en sevdiğim nokta öğretmenimizin mesleki tecrübelerinden bahsederek bizi mesleğe hazırlaması, bize gerçek sorun ve çözümlerden bahsetmesidir.”

D10. “Soru-cevap, beyin fırtınası gibi teknikler öğrenmemizi etkiledi diye düşünüyorum. Sınıfa getirdiğiniz etkinlik kağıtları ve özellikle uyarlamalar konusunu işlerken getirdiğiniz farklı sınıflara ait ders kitaplarını incelememiz benim için çok etkili bir öğrenme sağladı.”

D11. “Konuya başlarken bizim tahminlerimizin ve ön bilgilerimizin ölçülmesi derse dikkat vermemizi sağlıyordu.”

D15. “Dersin hocası Gamze hoca konu anlatmadan önce ön bilgilerimizi söylememizi istiyordu, yani önceki bilgilerimizi hatırlatarak derse başlıyordu.”

D16. “...hocanın daha önce yaşadığı tecrübeleri örnek olay göstererek bize anlatması bu olayların bizim de karşımıza çıkabileceğini düşündürüyor insana. Gelecekte karşılaşacaklarımız hakkında bilgi vermesi açısından diğer derslerden farklı geliyor bana.”

D17. “Dersin sonunda verilen ödevlerin birçoğu, bir sonraki derste öğreneceklerimize yönelikti. Bu ödevler sayesinde ders öncesi hazırlık yapmış olduk.”

D12. “Derste bizim fikirlerimizi alması yani buluş yolunu kullanmanız diğer derslerden ayıran en önemli noktaydı.”

D19. “Kendi meslek yaşamınızdan ve güncel olaylardan bahsederek bizde bölüm hakkında fikirler uyandırdınız.”

Soru 3. Bu dersin diğer derslere ne yönden katkıları olduğunu ya da olacağını düşünüyorsunuz?

Son soruda öğretmen adaylarından dersin bölümde aldıkları diğer derslere katkısı olup olmadığına ilişkin fikirlerini söylemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının cevaplarının kategorilere göre dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Üçüncü Görüşme Sorusu Alt Kategoriler

Kategoriler	Sayı	Yüzde
Bilgiyi/stratejiyi belirleme/kullanma	17	85
Alan yeterliliği/mesleki farkındalık	15	75
Ön bilgi sağlama	7	35
Düşünme becerisi	5	25

Öğretmen adaylarının cevaplarında en sıkça karşılaşılan ifadeler bilginin kullanımına dönük olanlardır. Bilgi birimleri arasında ilişki kurma, anlamlandırma, yorumlama gibi becerilerden söz edilmiştir. Araştırmacıyı bu sonuca ulaştıran ifadelerden bazıları şu şekildedir:

D1. “İlginç ama gerçek, bir de bu derste yorum yönünden kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.”

D4. “Farklı yöntemler öğrendiklerim arasında bağlantı kurmamı sağladı.”

D5. “Aslında konularla alakalı olmadığını düşündüğümüz şeylerin derslerdeki arasında ilgi kurup bir sonuç çıkarabileceğimiz gerçeğini sizin dersinizde hatırladık.”

D6. “Bu ders sayesinde bir konuyu bilmeden kendi bilgilerimle beyin fırtınası yaparak sonuca ulaşma yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum. Bu yüzden diğer derslerde de konuyu çalışırken üzerinde fikir yürüterek daha eğlenceli hale getirip daha iyi anlayacağımı düşünüyorum.”

D9. “Dersinizi anlamama rağmen sınavlarınızda sıkıntı yaşıyorum. Biraz zor soruyorsunuz sınavlarınızı.”

D10. “Öncelikle makale inceleme ve okuma konusunda kendimi geliştirmemi sağladı. Diğer dersler anlamında düşündüğümde ise birbiriyle bağlantı kurabileceğim bilgiler olduğunda önceden fikir sahibi olmuş olacağım.”

D15. “Bu dersin diğer derslere olan katkısı bilgiyi bilmekten çok onu kullanmayı bilmem gerektiğini anlamamdı.”

D2. “Ezberden ziyade bilgiyi yorumlama becerisine sahip olursam daha yararlı olabileceğini düşünüyorum.”

D3. Düz mantığı geride bırakmak. Bana düşündürdüğü şey bu.”

Alan yeterliliği ve mesleki yeterlilik de öğretmen adaylarının ders sonrasında edindiklerini ifade ettikleri becerilerdendir. Dersin bölüm dersleri içinde önemli bir ders olduğunu fark ettiklerini, özel eğitim alanına ilişkin pek çok bilgiyi alma imkânına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Böylelikle mesleğe başladıklarında bu bilgilerin kendilerine yardımcı olacağını söylemişlerdir. Öğretmen adayları bu durumu belirtmek için aşağıdaki örneklere benzer cevaplar vermişlerdir:

D1. “En çok da ileriye dönük hayatımda yani öğretmenlik hayatımda çokça faydasının olacağı kanısındayım.”

D3. “Diğer derslerde yetersizlik türleri hakkında bilgi edindik. Bütünleştirme dersi o dersleri tamamlayacak nitelikte öğrenciler hakkında bilgi edinmemize yardımcı oldu.”

D7. “Bütünleştirme dersinde engellilerin normal ortamlarda bulunmasına ilişkin sorunlar ve engeller karşımıza çıktı. Buradaki sorunların, engellerin önüne geçilmesindeki öneriler diğer dersler için yol gösterici nitelikte olabilir.”

D13. “Bütün derslerle ilgili olan ve uygulamada işimize çok yarayacak örnekler gördük.”

D20. “Öğrendiğim tüm bilgiler meslek hayatında kullanılabilecek nitelikteydi.”

D11. “Bütünleştirme dersi bize bütünleştirme uygulamaları ile ilgili birçok bilgi verdi. Mesleğimiz gereğince engelli öğrencilerimizin eğitimi konusunda öğrendiğimiz bu konuların bize öğretmenlik hayatımızda katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

D12. “Bu ders bundan sonra alacağımız derslerle bağlantılı olabileceği için bu derste öğrendiğimiz bilgileri diğer derslerde kullanabiliriz. Ön bilğimiz olacağı için diğer derslerde bağlantılı konulara yardımcı olacaktır.”

D10. “Bütünleştirme dersi adeta diğer derslere açılan bir kapı görevi yaptı ve diğer derslerin kazanımlarını daha kolay kazanmamızı sağladığını düşünüyorum.”

D19. “Bütünleştirme dersi özel eğitimin en önemli konularından biri diye düşünüyorum. Bizler bir eğitimci adayı olarak normal gelişim göstermeyen çocuklara eğitim vereceğiz. Bu derste özel gereksinimli çocuklara nasıl eğitim verebiliriz onu öğrendik. Eğitsel değerlendirme süreci, BEP, sınıftaki ıstık miktarına kadar her şey anlatıldı. Bu öğrendiğimiz konuların ileride meslek hayatımızda çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

BÖLÜM 6

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığını geliştirmek amacıyla yürütülen bu araştırmada, belirlenen bir derse ilişkin öğretimsel etkinlikler düzenlenmiş ve üstbilişsel farkındalığın gelişimini ve öğrenmeyi destekleyen bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, akademik başarıları arasındaki fark ve bu farkın olası sonuçları tartışılmaya, bulgular ışığında ilerleyen araştırmalar için öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları araştırma amaçlarına göre özetlenmiş ve tartışılmıştır.

6.1. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalığına Etkisine İlişkin Sonuçlar

İki grup arasındaki farkı belirlemek amacıyla öntest-sontest aracı olarak kullanılan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden alınan puanlar incelenmiştir. Yapılan uygulama sonrasında deney grubunun sontest puanı kontrol grubundan daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Gruplar kendi içinde değerlendirildiğinde envanterden alınan puanlarda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öntest puanları ile son test puanları arasında

toplam puan açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının artmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Demiroğlu, 2008; Yokuş, 2009; Yıldız, 2012; Duman, 2013; Volet, 1991; Gama, 2001; Young ve Fry, 2008).

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ÜFE'nin alt boyutlarında aldıkları öntest puanları ile son test puanları arasında, işlemsel bilgi ve planlama alt boyutları dışında anlamlı fark oluşmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Gruplar birbiri ile karşılaştırıldığında ise açıklayıcı bilgi ve değerlendirme alt boyutlarında fark olduğu belirlenmiştir. Deneysel süreç sonunda ortaya çıkan bu farklılıkların olası nedenler şöyle tartışılabilir:

İşlemsel bilgi bir şeyleri yapmakla ve stratejilerin kullanımı ile ilgilidir. İşlemsel bilgisi gelişmiş olan bireyler, beceriyi nasıl sergileyeceklerinin bilincindedir ve stratejileri otomatik olarak kullanır. Bu sırada sahip olduğu açıklayıcı bilgiden aktif olarak faydalanılır (Pierce, 2003; Desoete, 2001). Üstbilişin alt boyutu olan üstbilişsel bilgi kendi yapısı içinde değerlendirildiğinde, işlemsel bilginin etkili bir yordama gücüne sahip olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, karşılaşılan herhangi bir durumda mevcut bilginin doğru çözüme ulaşmada nasıl kullanılacağına bilinmesi, ilerlemenin etkili olmasını sağlar (Aydın ve Ubuz, 2010). Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları derste kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin çok belirgin olduğunu belirtmiştir. Dersin etkinliklerle işlenmesinin bilgiyi kullanma, bilgiler arasında ilişki kurma, örgütleme yapma, sistematik hale dönüştürme, kendini sorgulama gibi becerilerin gelişimini desteklediğini ve bu etkinlikleri öğrenme sırasında kullandıklarını fark ettiklerini söylemişlerdir. Bu farkındalık işlemsel bilgilerinin artmasına neden olmuş, kendileri de sahip oldukları bilgi ve stratejileri fark etmiş ve kullanır hale gelmişlerdir. Bunu da önemli bilgileri ayırt etme, bilgi organizasyonu, öğrenme için ihtiyaç duyulan bilgiyi hatırlama yoluyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler açıklayıcı bilginin etkin olarak kullanıldığına işaret etmektedir. Çünkü üstbilişsel bilgi türlerinden açıklayıcı bilgiler, öğrenen olarak kişinin kendi hakkındaki bilgisi ve performansının hangi faktörlerden etkilendiğiyle ilgilidir.

Bu noktada açıklayıcı bilgi alt boyutunda deney grubu kendi içinde değerlendirildiğinde anlamlı fark çıkmamış ancak deney ve kontrol grupları birbiri ile karşılaştırıldığında anlamlı

fark olduğu görülmüştür. Farkın nedenini belirleyebilmek amacıyla grupların kendi içinde aldıkları puanların ortalamaları incelenmiştir. Açıklayıcı bilgide her iki grupta da artış olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı bilgi, bazen anlamsal (semantik) ve eylemsel (epizodik) bellekte bölünmüş sembolik bilgidir (Berge, 1999). Öğrencilerin kendine ilişkin farkındalığa sahip olması için her zaman bir açıklayıcı bilgi repertuarına ihtiyacı yoktur (Swanson, 1990; Aydın ve Ubuz, 2010). Çünkü açıklayıcı bilgiler, sorular gibi ipuçları tarafından çağırılana kadar bilinçli değildir. Geri çağırma işlemi de bilinçli olarak erişilebilir değildir. Birey sadece bu sürecin ürünlerinin farkında olabilir. Açıklayıcı bilgilerin ifadesi, otomatik olan becerilerin ifadelerinin aksine, yönlendirilmiş dikkat gerektirir. Sarıbaş (2009) araştırmasında kendini düzenleme stratejilerini geliştirmek için düzenlenen öğretimsel etkinliklerin, açıklayıcı ve işlemsel bilgide herhangi bir farklılık yaratmadığı, ancak kavram edinimini ve kavramsal değişimi desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Kontrol grubunda puan artışı, anlatım yönteminde de kullanılan önceki dersin hatırlanması, ders içinde bilgiye dönük sorulan temel sorular aracılığıyla gerçekleşmiş olabilir. Deney grubunda ise önbilgilerin hatırlanması, bilgileri ilişkilendirirken sorulan sorular, üstbilişsel sorulardan kaynaklı olabileceği gibi görece etkinlikler içinde soruların diğerlerinden daha sık yer alması nedeniyle de oluşmuş olabilir. Görüşmelerde her hafta geçmiş konuların tekrar edilmesi, dersin soru-cevap şeklinde işlenmesinin çeşitli becerilerinin gelişmesindeki etkililiğinin sıkça vurgulandığı görülmektedir. Ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak düzeyde değildir.

Bu sonuçlardan hareketle işlemsel bilgi ve açıklayıcı bilginin birbirinin gelişimini desteklediğini söylemek yanlış olmaz. Araştırmacılara göre de işlemsel bilgi ve açıklayıcı bilgi birbirinden ayrılamaz ve birlikte geliştirilebilirler (Rittle-Johnson ve Koedinger, 2009; Rittle-Johnson ve diğerleri, 2001). Fakat üstbilişsel bilgi, her zaman ifade edilmeye ihtiyaç duyan ya da beyan edilen bir bilgi değildir. Çocuklar bu bilgiyi ifade etmeden kendiliğinden kullanmakta ve göstermektedir (Karmiloff-Smith, 1992; Montgomery, 1992). Yetişkinler ise kendi uzman bilişlerini açık bir şekilde tanımlamakta ve kullanmakta büyük zorluklar yaşarlar (Bereiter ve Scardamalia, 1993). Belirtilen nedenlerle diğer bilgi türleri öğretmen adaylarına yeterince ve doğru olarak ifade edilememiş olabilir. Bu da bazı boyutlarda

üstbilişsel bilgi ve farkındalıklarını artırmalarına rağmen, doğru bir şekilde kullanamadıklarını düşündürmektedir.

Planlama becerisindeki artışa da işlemsel bilgi boyutunda söz konusu olan stratejinin otomatik olarak kullanımı ve becerinin gerçekleştirilmesi için gerekenlere dair farkındalıkların desteklenmesinin neden olduğu düşünülebilir. Çünkü planlama, doğru stratejinin seçimini, performansı etkileyen süre, ortam gibi olanakların dağıtımını içerir (Schraw, 1998). Nitel bulgularda da derste sorulan soruların, yapılan tartışmaların problemi çözme için gereken basamakları derinlemesine düşünme, bilinenleri kullanarak bilinmeyenler hakkında araştırma planlama gibi alanlarda gelişmelere neden olduğuna dönük ifadeler yer almaktadır. Araştırmacının dersler sırasında aldığı notlarda uygulama süreci içerisinde öğrencilerin derse katılımının arttığı, konuyu ya da bilgiyi eleştirme, bilgiyi yorumlama, bilgiye ulaşma yollarını kullanma, düşünsel süreçlerini ifade etme ve sonuçları değerlendirme gibi becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Öte yandan araştırma kapsamında izleme ve değerlendirme alt boyutlarından alınan puanlarda bir değişim olmamasının sorgulanmasına ihtiyaç vardır.

İzleme becerisi diğer becerilere kıyasla daha yavaş gelişen bir beceridir ve kişilerin bu beceriyi edinme düzeyi oldukça yavaştır (Pressley ve Ghatala, 1990). Bu nedenle araştırmanın uygulanma süresi izleme boyutunun geliştirilmesi için yeterli olmamış olabilir. Ayrıca izleme becerisi kişinin sürekli (online) farkındalığını gerektirir ve birey öğrenme sürecinde kendini test eder. İzleme becerisini desteklemek için sesli düşünme ve kendini izleme stratejisinin öğretimi alanyazında en sık tercih edilenlerdendir ve araştırmalarda bu stratejilerin genellikle doğrudan öğretildiği göze çarpmaktadır. Araştırmalar stratejilerin doğrudan öğretimi ile konu alanı içerisinde destekleyici ortamlar oluşturulması arasında dengeli bir ilişki kurulmasını önermektedir. Bu çalışmada ise sözü geçen stratejiler, işlenişlerin içerisine gömülü olarak kullanılmış, ayrıca strateji öğretim etkinliklerine yer verilmemiştir. Bu durum izlemenin gelişimi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının işlemsel bilgi ve planlamaya ilişkin beceri ve farkındalıklarının gelişmesi de bilişin düzenlenmesine hizmet eden diğer alt boyutların gelişimini yavaşlatmış olabilir. Sahip oldukları bilgi ve stratejileri otomatik olarak kullanmaya başlamaları ve bu kullanımın işe yaraması, başka yollar aramalarını veya kendi ilerlemelerini izleme

gereksinimi duymalarını önlemiş olabilir. Bu durumun daha iyi yorumlanabilmesi için yapılan etkinliklerin, ortamların çeşitlendirilmesi, ders içeriklerinin düzenlenmesinde farklı uygulamalara yer verilmesine dönük çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirme alt boyutunda gruplar arası karşılaştırma sonucunda fark bulunması Yıldız'ın (2012) araştırması ile paralellik göstermektedir. Değerlendirme, öğrenmenin etkililiğini belirleme ve sürecin kontrol edilmesiyle ilgili bir beceridir. Nitel verilerde öğrenilenlerin akılda daha kalıcı olduğu, önemli yerlerin vurgulanmasının öğretimi etkili kıldığı, derse katılım nedeniyle daha çok fayda sağlandığı, dersteki stratejileri kendilerinin de denediği ve stratejileri geliştirdiği şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu durum değerlendirme boyutundaki artışı desteklemektedir ancak fark açıklayıcı bilgide olduğu gibi anlamlı düzeyde değildir. Alanyazında ders içeriğine yerleştirilmiş olan üstbilişsel stratejilerin ve bu stratejilerin kullanılması için sağlanan rehberliğin, öğrenme için amaç belirleme, planlama yapma, ek problemler belirleme, süreci gözden geçirme ve farkındalığa katkıları olduğu yönündeki araştırma bulguları bu sonuç ile paralellik göstermektedir (Vovides, 2005).

Kavramsallaştırılmasında da çeşitli görüşler bulunan üstbiliş, bireyin gelişiminin birçok yönü ile ilgilenir (Lewis, 1998). Öğrencilerin akademik başarıları ve kullandıkları stratejiler dikkate alınır, ancak aynı zamanda akademik, sosyal ve toplumsal faaliyetlere kendilerini dahil etme ve toplumsal rol oluşturma yetenekleri de önemsenir (Brown, 1992). Daha önce de söz edildiği gibi üstbilişin geliştirilmesine dönük çalışmalarda ya strateji öğretimine ya da destekleyici sosyal ortamlar oluşturmaya yönelik yaklaşımlar görülmektedir. Uygulama alanında/sınıf ortamında hangisinin daha verimli olduğunu söylemek ise oldukça zordur. Üstbilişin gelişimi için destekleyici sosyal ortamlar oluşturulması pek çok teorisyen tarafından tartışılmaktadır (Cobb, 1994; Cobb ve Yackel, 1996; Scardamalia ve Breiter, 1991; Brown ve Campione, 1996). Tartışmanın odak noktası eğer sosyal çevre tarafından desteklenmiyorsa, bireylerin üstbilişsel yansıtma pratiği yapmasının zorlaşacak olmasıdır (Brown ve Campione, 1996; Lin, 2001). Strateji öğretimini temel alan araştırmalar yapılmaya devam etmekle birlikte, son yıllarda araştırmacılar öğretilen stratejilerin günlük sosyal etkinliklerle bütünleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Brown, 1992; Brown ve Campione, 1996). Bu çalışmada konu alanına özgü bilgiler içine yerleştirilen strateji ve etkinliklerle sağlanan destek aracılığıyla oluşturulmaya çalışılan öğrenme kültürü, üstbilişsel

farkındalığa, işlemsel bilgi ve planlama alanlarının gelişimine olumlu olarak yansımıştır. Diğer alt boyutlarda bir farklılık oluşmaması ise kullanılan yaklaşım açısından düşünüldüğünde, destekleyici sosyal ortam oluşturma'nın kültürel bağlamı değiştirmeyi beraberinde getirmesi nedeniyle oldukça zorlayıcı olduğunu akla getirir. Araştırmanın nitel bulgularında öğretmen adaylarından dersi kıyaslamaları istendiğinde, dersin gerek kendi düşünce ve bilgilerini ifade etme ve aktarma gerekse bilgiyi fark etme, ulaşma ve kullanma gibi alanlarda diğer derslerden farklı olduğu sıkça belirtilmiştir. Bu bulgular da üstbilişsel tasarımların okul müfredatının tamamına bir kültür olarak yerleştirilmemesi halinde benzer sınırlılıkların yaşanmasının ya da sonuçların çıkmasının olasılıklı olduğunu düşündürmektedir.

Üstbilişe ve bileşenlerine ilişkin açıklamalarda da belirtildiği gibi, üstbilişin gelişiminde deneyimlerin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına uygulama sürecinde farklı yaşantılar sağlanarak becerilerinin geliştirilmesine çalışılmış, bu müdahalenin belirli boyutlarda etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgu geçmiş eğitim öğretim yaşantılarında üstbilişsel deneyimlere sahip olup olmadıkları düşüncesini akla getirmektedir. Araştırmaya katılan gruptan elde edilen sonuçların bir diğer nedeninin de bu duruma bağlı olduğu düşünülmektedir. Ülkemizdeki mevcut eğitim sistemi göz önüne alındığında, okullarda üstbilişsel deneyimler sağlayan uygulamaların çok az ya da sınırlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öğretmen adayları görüşmeler sırasında da dersi diğer derslerle kıyaslarken, uygulamanın farkındalıklarını geliştirici etkinlikler içermesinden sıkça söz etmişlerdir. Bu ifadeler yükseköğretimde dahi üstbilişsel farkındalığa ve gelişime dönük deneyimlerin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okçabol (2004) öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanları ile yaptığı çalışmada öğretmen yetiştirilen ortamların bireysel özgürlüğü ve öğrenmeyi, düşünsel gelişimi ve bilimsel yaklaşımlara sahip olmayı destekleme açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretim elemanlarının öğrettikleri yöntem ve teknikleri kendi derslerinde kullanma bakımından öğretmen adayları ve öğretmenlerce yetersiz olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ise öğretmenlerin kendilerine güven sağlamalarına imkân yaratmadığını, öğrencileri gerek sosyal ve kültürel anlamda gerekse bilişsel ve düşünsel anlamda zenginleştirmedeğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla yeterli deneyime sahip olmayan ya da

eğitiminin herhangi bir aşamasında üstbilişsel deneyim kazanma imkânı sağlanmayan bireylerin, sınırları belli bir süreçte sağlanan yaşantılar sayesinde üstbilişin tüm boyutlarında gelişmesinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Bulgular da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

6.2. Üstbilişsel Farkındalığı Geliştirmek için Düzenlenen Öğretim Etkinliklerinin Uygulandığı Deney Grubu ile Anlatım Yönteminin Uygulandığı Kontrol Grubunun Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının artmış olmasına karşın, iki grup arasında ders başarısı açısından fark oluşmadığı görülmüştür. Bu sonuç başarıyı ölçme şekli ve üstbilişsel deneyimler, grubun büyüklüğü, dersin araştırmacı tarafından işlenmesi, motivasyonun etkisi göz önüne alınarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Ders başarı düzeyleri arasında fark bulunamamasında temel etmen başarıyı ölçmekte kullanılan ölçme şekli olabilir. Eğitimde program geliştirme alanındaki güncel gelişmelerden biri Blomm taksonomisinin güncellenmesidir. Taksonominin bilgi boyutunda olgusal, kavramsal, işlemsel bilginin yanı sıra üstbilişsel bilgi de yer almaktadır. Bir eğitim öğretim programı geliştirilirken bilişsel süreçler ile bu alt boyutlar arasındaki ilişkinin sağlanması; sınıf ortamında üstbilişsel beceri ve farkındalıkların geliştirilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu anlayışla düzenlenen öğretilere dönük ölçme değerlendirme yöntemlerinin de üstbilişsel beceri ve farkındalıklar ile uyumlu olması gerektiğini söylemek yanlış olmaz. Ancak gerek eğitim programlarının gerekse sınıf içi uygulamaların da üstbilişsel gelişimi ve farkındalıkları desteklemede sınırlı olduğu da bilinen bir gerçektir. Ayrıca üstbiliş yapısı gereği süreç içerisinde gelişen ve farklı alanlara etkilerinin sürece bağlı olarak değerlendirilebileceği özelliklere sahiptir. Yaşla ve deneyimlerle birlikte gelişim düzeyi ve sergilenme şekli de değişebilmektedir. Araştırmada ders başarısı çoktan seçmeli sorular ile ölçülmüştür. Bu nedenle akademik başarıya etkisinin ölçülmesi noktasında da testler dışında gözlem, portfolyo, düşünme günlükleri gibi üstbilişin özelliklerine daha uygun ve birden çok ölçme değerlendirme yönteminin seçilmesi daha iyi bir tercih olabilir. Öte yandan bu araştırmanın temel amacı iki farklı öğretimsel uygulamanın

üstbilişsel farkındalığa etkililiğinin karşılaştırılmasıdır. Başarı düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi ise alt amaçlarındandır. Bu noktada araştırmacının birincil amaca ulaştığını söylemek mümkündür.

Ders başarısında fark oluşmamasının bir diğer nedeni dersin araştırmacı tarafından anlatılması olabilir. Araştırmacı her iki grupta da dersin içeriğini belirlediği şekilde ancak farklı yöntemler kullanarak aktarmıştır. Bu sırada da her iki grupta da bilgiyi aynı nitelikte sunmaya ve uygulamacıdan kaynaklanabilecek etkileri en aza indirmeye çalışmıştır. Böylelikle her iki grup da bilgiyi aynı kaynaktan alma imkanına sahip olmuştur.

Grupların küçük olması nedeniyle her iki grupta da bilgi aktarımının ve iletişimin kolay olmasının da sonucu etkilediği düşünülmektedir. Araştırmacı her iki grupta da tüm öğrencilerle birebir iletişim kurma, sorularına cevap verme, derse katılımı destekleme şansına sahip olmuştur. Bu durumun öğrencilerin motivasyonunu artırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarında motivasyon çok önemli bir etmendir. Bu nedenle öğretim yöntemleri farklı olsa dahi, doğru şekilde güdülenmiş öğrencilerin akademik performansları benzer olabilmektedir. Kendini rahatça ifade edebilen öğrencilerin bilgiye ulaşması ve akademik anlamda başarılı olmasının kolaylaştığı düşünülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde ise üstbilişsel strateji öğretimi ve kendini düzenlemeyle ders başarısı arasında pozitif ilişki tespit edilen bulgular olduğu gibi (Aktürk, 2010; Çalışkan, 2010; Jerkins, 2009; Hu, 2007, Park, 2000), aksi yönde bulgular da yer almaktadır (Sarıbaş, 2009; Kimber, 2009; Aykut, Karasu ve Kaplan, 2016).

Araştırmacılar öğretim yöntemleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ve öğrencinin başarısını açıklamaya çalışırken, memnuniyet ve yeterlik düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu belirtmektedir (Bohlen ve Ferratt,1993; McNeal ve Dwyer, 1999). Bilgisayar destekli öğretim ile düz anlatım yönteminin karşılaştırdığı çalışmada Ester (1994), soyut becerileri baskın öğrencilerin düz anlatım yönteminde daha başarılı olduğunu görmüştür. Öğrenciler önce konunun öğretmen tarafından anlatılıp örneklendirildikten sonra kendilerinin örnekler ve etkinlikler yapmalarının akademik başarıları için daha faydalı olduğunu düşünmektedir (Aksu ve Doğan, 2015).

Öğretmen adaylarının görüşmeler sırasında verdikleri cevapların büyük bir kısmında öğretmen adaylarının önbilgilerden, sahip oldukları bilgiyi nasıl ve ne zaman kullanabilecekleri hakkında farkındalık geliştirdiklerinden sıkça söz ettiği görülmüştür. Yalnız bu durum envanterden alınan puanlara ve akademik başarıya tam olarak yansımamıştır. Kavramları açıklayıcı bilgiler, öğrenme ortamlarında, öğrencileri esnek bir şekilde düşünmeye teşvik etmek ve önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurmak için kullanılabilir. Bu şekilde kullanılan önceki bilgi, yeni bilginin oluşturulmasında dikkate değer bir rol oynar ve nedenle anlamlı öğrenmeye katkıda bulunabilir. Ancak araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin önbilgilerin öğrenmedeki önemine dair farkındalıklarını artırdığını ifade etmelerine karşın, araştırma sırasında araştırmacı tarafından gözlemlenen durumlardan biri, öğrencilerin sınıfta yapılan etkinlikleri not almak, şema, grafik vb. örnekleri çizmek, not alırken yorumlayarak kendi ifadeleri ile betimlemek yerine fotoğrafını çekmeleridir. Üstbilişin özellikleri düşünüldüğünde bu tür davranışlar, öğretmen adaylarının farkındalıkları artsa dahi hazır olanı kullanma eğilimlerinin devam etmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada teknolojinin de süreci olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

6.3. Öğretmen Adaylarının Uygulanan Deneysel Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Görüşme sorularına verdikleri cevaplar bütün olarak değerlendirildiğinde, bilgiyi nasıl yapılandıracakları konusunda rehber ihtiyacı duydukları yönünde bir sonuç çıkmaktadır. Öğretmen adayları zaman zaman bilgilerinin farkında olmayabilmekte, nasıl kullanacaklarını, nasıl geri çağıracaklarını fark etme konularında zorluklar yaşayabilmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenin yaşantılarından etkilenmekte ve kendi meslek yaşamları için sonuçlar çıkarabilmektedir. Araştırmacı dersler sırasında yaptığı gözlemlerde ve aldığı notlarda da öğrencilere bilgi basamağında sorular sorulduğunda kolaylıkla cevapladıklarını gözlemlemiştir. Ancak kendi ifade ettikleri ön bilgiler, tanımlar ya da kuralları birbiri ile ya da verilen örnek üzerinden yorumlamaları istendiğinde başlangıçta çok zorlandıkları görülmüştür. Bir uyaran olmadığı sürece konu hakkındaki ön bilgilerini hatırlama, organize etme, doğru olan bilgiyi seçme gibi becerilerde

zayıf kalmışlardır. Uygulama süreci boyunca yapılan etkinlikler ile zaman içinde katılım ve yorum yapma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada doğru uyarının sunulmasının üstbilişsel farkındalığın gelişimine önemli katkısı olduğu düşünülmektedir.

Üstbilişsel strateji etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer derslerle kıyaslandığında dersin işlenme şeklinin öncelikle aktif katılımı desteklediği ve yapılan etkinliklerin bilginin kalıcılığını artırdığını bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen adaylarının pasif dinleyen durumunda olmak yerine katılımlı dinleyen olmayı tercih ettikleri ve bunun da sürece olumlu olarak yansdığı söylenebilir.

Öncesinde de belirtildiği gibi bilgileri hatırlatmanın yeni bilgiyi edinmedeki önemini fark edilmesini sağladığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Öğretmen adaylarının bu sayede görüş bildirme ve yorum yapma imkânı buldukları, çevresel uyarıların ve materyal düzenlemesinin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Kendi ifadelerinde de sıkça yer aldığı gibi ön bilgiler sorular, etkinlikler vb. aracılığı ile hatırlatıldığında durağan olan bilgiler aktif hale gelmekte ve öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Ayrıca kendi bilgilerini kullanarak yaptıkları yorumlar ve tartışmalar hatalarını düzeltmelerine, yeni bilgiye ulaşmak için izlenen yollar kendi öğrenme ve düşünme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının artmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Bu durum, dersler sırasında sorulan üstbilişsel soruların, bilginin sorgulanmasına, kullanmasına ve analiz edilmesine hizmet ettiği ve dışarıdan yapılan müdahaleler ile üstbilişsel farkındalık sürecinin etkin hale getirilebildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu etkinin ne kadar sürdüğü ve genellenmesinin hangi düzeyde olduğunun değerlendirilebilmesi için ise daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmen adayları, dersin işlenişinde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin farkına varmış, yapılan etkinliklerin tekrar imkânı sağladığı ve düzenli çalışma becerisini geliştirdiği belirlenen bir diğer sonuçtur. Öğretmen adayları, öğretmenin dersi işlerken kullandığı öğretim şekillerini kendilerine model almış ve farklı dersleri öğrenmek için kullanmıştır. Böylelikle daha kalıcı öğrendiklerini, kendi yaşamlarında da uygulamanın mümkün olduğunu fark ettiklerini söylemişlerdir. Sözü edilen beceriler, ÜFE'nin maddeleri aracılığıyla ölçülmeye çalışılan ve bilişin düzenlenmesinde kullanılan becerilerdir. Etkin bir şekilde bilişsel düzenleme yapan bireyler, beceriyi analiz ederek plan yapma, uygun strateji,

materyal ve bilişsel kaynaklara ulaşma, bilgiyi yönetme, bilginin etkili kullanımı bilgi birimlerini birbiri ile bağlantılı olarak düzenleme, özetleme ve odaklanma gibi beceri ve stratejilere sahiptirler. (Schraw ve Sperling-Dennison, 1994). Görüşmeler sonrasında yapılan analizler, katılımcıların büyük ölçüde bu becerileri fark ettiklerine ve geliştirmeye çalıştıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular deney grubu ile kontrol grubu arasında ölçekten alınan öntest-sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık ile de uyumludur. Ancak diğer derslerin sıklıkla anlatım yöntemi ile sunulması nedeniyle uygulamanın yapıldığı derse hazırlanmada ve sınavlarda zaman zaman sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Bu bulgu da üstbilişin gelişiminin bir kültür olarak desteklenmesi gerektiğine dair bulguları güçlendirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirildiğinde, hizmet öncesi dönemin önemi bir kez daha dikkati çeker. Okullarda üstbilişsel bilgi, beceri ve farkındalığı destekleyici sosyal ortamların ve öğrenme kültürünün oluşturulması öğretmenlerin sorumluluk alanlarındandır. Bu da üstbilişin öğretmen yetiştirme alanı ve yeterlikleri boyutundaki önemine bir kez daha vurgu yapar. Sözü edilen kültürün temel alındığı Çin’de ve Japonya’da öğrencilere öğrenim gördükleri süre boyunca üstbilişsel yansıtma, “otantik günlük alışkanlıklar” olarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bilişsel alışkanlıkların değişebilmesi için üstbilişsel etkinlikler günlük öğretime, sabahları okulun beslenme rutinine, müzik vb. toplulukların günlük sürecine ve veli toplantılarına dahil edilmekte; ayrı veya izole edilmiş etkinlikler olarak değerlendirilmemektedir. Bu sayede öğrencilerde üstbilişsel gelişim sağlanabilmektedir. Bu nedenle bilişsel ve sosyal açıdan yetkin öğrenenlerin geliştirilmesinde üstbilişsel faaliyetleri merkeze alan dengeli bir sistem tasarımına vurgu yapılmaktadır (Lewis, 1998; Lin, 2001; Sato, 1997). Ancak kendisi bu tür becerilere sahip olmayan bir öğretmenin, sınıfında, öğrenme ve okul kültürü içinde üstbilişi destekleyici ortamlar oluşturulması beklenemez. Oysaki günümüz toplumunda gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye erişim kolaylaşmış ve hızlanmıştır. Bu kolaylığın bilgi kirliliğine de neden olduğu bilinmektedir. Toplumun ise üstbilişsel becerilerini kullanarak doğru olanı seçebilen, bilgiyi etkili kullanma ve geliştirme yoluyla kendi kendine öğrenebilen, yeniliklere uyum sağlayabilen, planlama yapabilen bireylere ihtiyacı vardır. Tüm bunlar üstbilişsel becerilerin kullanımını gerektirir. Erken

yaşıta gelişmeye başlayan üstbilişin desteklenmesi ve ilerleyen yaşlarda kullanılabilmesi ise yaşamın ve eğitimin tüm kademelerinde bu becerileri gelişimine yardımcı ortamlar ve fırsatlar sağlanmasıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan sonuçlar, herhangi bir müdahale yapılmadığında öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalıkta yeterince gelişme olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla adaylar bu becerileri edinmekte ve geliştirmekte sınırlı kalmaktadır. Hizmet öncesi dönemde öğretmen yetiştirilirken üstbilişsel etkinlikler tasarlanmasıyla oluşturulan destekleyici sosyal ortamlara strateji eğitimlerinin de eklenmesi ve kendi hakkında öğrenen olarak bireyin akademik ve sosyal yönlerinin de süreçte dikkate alınmasıyla müfredat oluşturulması, yaşanan sorunlara ve sınırlılıklara karşı bir çözüm oluşturabilir (Stein ve Markus, 1996). Böylelikle gerek program geliştirme alanındaki uzmanların gerekse sınıf içerisinde eğitim-öğretimden sorumlu olan öğretmenlerin her iki yaklaşım (destekleyici sosyal ortamlar ve strateji öğretimi) arasında dengeli bir ilişki kurabilmeleri için bazı önerilerde bulunmak mümkün olabilir. Öğrencilere bildikleri ve bilmedikleri konusunda kendileri değerlendirmek için sık sık fırsatlar sunarak ve kendi düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olarak, üstbilişsel etkinliklere dönük amaçların paylaşıldığı bir anlayışı teşvik ederek ve bireyin kültürel rolüne göre öğrenen olarak kendisi hakkındaki bilgisini geliştirmesine yardımcı olarak, destekleyici sosyal ortamlar ve strateji eğitimi arasında dinamik bir ilişki kurulabilir. Böylece sosyal bağlamda öğrenme kültürü oluşması sağlanabilir (Lin, 2001). Bu anlayışla yetişen öğretmen adayı ise gerek sınıfında gerekse toplumda üstbilişsel beceri, yeterlilik ve farkındalıkları artırmada etkili olabilir. Bunun da eğitim alanında çalışan uzman ve araştırmacıların koordineli olarak çalışması gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Eğitim öğretimin kalitesinde temel etkenlerden biri olan öğretmenlerin sahip olması beklenen niteliklerin doğru belirlenmesi de önemlidir. Öğretmen yetiştirme vizyonu, öğretmen eğitiminde son yıllarda öğretmen eğitimi ve okuryazarlık araştırmalarında dikkat çeken kavramlardandır (Kennedy, 2006; Shulman ve Shulman, 2004; Vaughn & Faircloth, 2011). Yeni bakış açıları, öğretmenlerin öğretimsel karar vermelerini yönlendiren ve onlara pedagojik anlamda çabalarını ölçmeleri için mihenk taşı olarak nitelendirilebilecek becerilerin kazandırıldığı ideal uygulamaları işaret eder (Hammerness, 2006; Shulman ve Shulman, 2004). Bu uygulamalar arasında öğretmeyi öğrenme, bilgi hakkında öğrenmeyi ve

bilginin edinimi hakkındaki inançları geliştirme, üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması ve buna uygun ortamlar yaratılması yer almaktadır (Schommer-Aikins 2004). Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları sahip olduğu bilgilerin farkında olma, kullanma, yapılandırma ve yansıtma gibi ideal uygulamalara temel olabilecek becerilerde sınırlı düzeydedir. Lisans eğitimleri sırasında bu yeterlilikler kazandırılmadığı takdirde, mesleki yaşantılarında bu davranışları gösterme ve öğrencilerine kazandırmada da zorluklar yaşayacakları düşünülmektedir. Daha önce de söz edilmiş olan öğrenme kültürünün oluşturulması da buna bağlı olarak zorlaşacak ve bir kısır döngü halini alacaktır. Bu noktada gerek yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programlarında çalışan öğretim elemanlarının gerekse YÖK'ün ve MEB'in içgörü geliştirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerden beklenti, bilimsel olarak etkililiği ispatlanmış yaklaşımlar dikkate alınarak geliştirilen programlar geliştirmeleri ve kullanmalarıdır. Mevcut programlarda öğretmen adayının kendisinden beklenen rolleri kazanıp kazanmadığı yeterince dikkate alınmamakta; yapılan revizyonlara rağmen Brown'un (1978) ifade ettiği şekilde öğretim elemanları alışkın oldukları ya da tercih ettikleri şekilde öğretim yapmakta ve derslerin belirlenen sürede, belirlenen başarı ile tamamlanmasının öğretmen yetiştirme için yeterli olduğu düşünülmektedirler. Araştırma sonuçları da göstermiştir ki üstbilişsel beceri ve farkındalıkların lisans dersi kapsamında geliştirilmesi mümkündür. Bunun mesleki anlamda yansımaları da önceki bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının alışkanlıklarından vazgeçerek öğrenme ve öğretme becerileri açısından kendi yeterliklerini sorgulaması; derslerde anlattıkları yöntem, teknik ve stratejileri öğretimler sırasında kendilerinin kullanması bunun için bir başlangıç olabilir. Yine sonuçlardan hareketle, YÖK'ün ve MEB'in ise tanımlamış olduğu yeterlilikleri karşılayacak düzenlemeleri işlevsel hale getirmesi, öğretmen adaylarının seçimi ve atanması sırasında bu yeterliklerin karşılanmasına ilişkin alternatif değerlendirme yolları geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, öğretmen adayları ile yürütülen bu araştırmada, katılımcılar bir stratejiyi ve uygulama adımlarını öğrenmeye değil, maruz bırakılan çevresel koşullara uyum sağlamaya ve bir bakış açısı geliştirerek üstbilişsel farkındalık geliştirmeye yönlendirilmiştir. Yapılan yönlendirme, görüşmelerde de belirtildiği gibi öğretmen adaylarına kendine ve öğrenmesine

ilişkin farkındalık sağlamış, onlara kendi öğrenmelerini düzenleme fırsatı vermiştir. Bulgular da oluşturulan yapının üstbilişsel farkındalığı artırdığını göstermiştir. Bu yolla sağlanan farkındalığın, uzun vadede öğrenen olarak bireyin kendisine ilişkin farkındalığına, strateji öğretimine kıyasla daha kalıcı ve köklü bir etki sağlayacağı ümit edilmektedir. Araştırmanın bu noktada bir öğrenme kültürü oluşturma, üstbilişi yaşamın tüm alanlarında etkili şekilde kullanılabilir hale getirme ve uygun çevresel ve öğretimsel fırsatlar sağlandığında becerinin kendiliğinden gelişebileceğini gösterme anlamında alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

6.4. Öneriler

6.4.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Araştırma sonuçlarından hareketle, tüm öğretim düzeylerinde ders içeriklerinin üstbilişsel gelişimi ve farkındalığı destekleyecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
2. Yükseköğretim dersleri planlanırken genel kültür ve mesleki becerilerin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesine yönelik derslerin programlara dâhil edilmesi önerilebilir.
3. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretim ilke ve yöntemlerinin öğretmen adayları tarafından hizmet öncesi dönemde ilgili becerilerin içselleştirilebilmesine ve kullanılabilmesine olanak sağlayacak şekilde uygulamaya daha çok ağırlık verilerek düzenlenmesi önerilebilir.

6.4.2. Gelecekteki Araştırmalara Dönük Öneriler

1. Bu araştırma öntest-sontest gruplu yarı deneysel araştırma desenine göre düzenlenen üstbilişsel strateji etkinlikleri ile zenginleştirilmiş teorik bir dersin deney ve kontrol grupları arasında fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Benzer bir çalışma uygulamalı bir ders kapsamında yürütülerek sonuçlar incelenebilir.
2. Araştırma konu alanına özgü bilgilerin aktarımı sırasında üstbilişsel farkındalığı geliştirmek amacıyla işlenişe yerleştirilen etkinlik ve öğretim stratejileri içermektedir.

İlerleyen araştırmalarda hem strateji eğitimi hem de destekleyici sosyal ortamların birlikte kullanıldığı çalışmalar tasarlanabilir.

3. Araştırma tek dönemlik bir derste 11 hafta uygulanmış ve sonuçları paylaşılmıştır. Sonrasındaki etkiler ise incelenmemiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler ikinci sınıfa devam etmektedir. İlerleyen araştırmalarda daha uzun süreli uygulamalara ve boylamsal çalışmalar planlanabilir. Böylelikle ğretim kademesinin ilerlemesi sonucunda bu çalışmada fark oluşmadığı görülen alt boyutların gelişiminin izlenebilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akın, A. & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel.
- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (2), 655-680.
- Aksu, G.ve Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi*, 6 (2), 137-170.
- Akyolcu, R. (2013). *Resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, D., & Walker, R. (1991). *The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students*. Paper presented at the Australian Teacher Education Association'da sunulmuş bildiri, Melbourne.
- Arslan, S., Akın, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 33-39.

- Artzt, A. F. & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish version of the junior metacognitive awareness inventory: The validation study. *Education and Science*, 35(157), 30-45.
- Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Baird, J. (1991). Individual and group reflection as a basis for teacher development. In: Hughes, P. (Ed) *Teachers' professional development* içinde (ss. 95-111). Hawthorn, Victoria.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). *Metacognitive Skills of Reading*. Pearson.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA.
- Banas, C., Lopez, A., Mellado, V. & Ruiz, C. (2009). Metacognition and professional development of secondary education science teachers: a case study. *Journal of Education Research*, 3(1/2), 129-148.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bastürk, M. & Yücel, F. (2004). Eğitimde Yeni Yönelimler ve Öğretmen Adaylarının Kaliteli Eğitimden Beklentileri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Cilt I*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s. 515–527.
- Batha, K., & Carroll, M. (2007). Metacognitive training aids decision making. *Australian Journal of Psychology*, 59(2), 64-69.

- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Baylor, A.L. (2002). Expanding Preservice Teachers' Metacognitive Awareness of Instructional Planning through Pedagogical Agents. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 5-22.
- Belet, Ş.D. & Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher tarinees. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 51-57.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle, IL: Open Court. <http://ikit.org/fulltext/1993surpassing/preface.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology*, (pp. 5–11). January-February.
- Bianchi, G. A. (2008). *Effects of metacognitive instruction on the academic achievement of students in the secondary sciences*. Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations & Theses Database (UMI No. 3272507).
- Bielaczyc, K., Pirolli, P. L., & Brown, A. L. (1995). Training in self-explanation and self-regulation strategies: Investigating the effects of knowledge acquisition activities on problem solving. *Cognition and Instruction*, 13(2), 221-252.
- Bohlen, G.A. and Ferratt, T.W. (1993), *The effect of learning style and method of instruction on the achievement, efficiency and satisfaction of end-users learning computer software*. Proceedings of the 1993 Conference on Computer Personnel Research, pp. 273-83.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (263-340). New York: Wiley
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.

- Brown, A.L. (1977). *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition*. University of Illinois at Urbana-Champaign, University of Illinois. Erişim tarihi: <http://eric.ed.gov/?id=ED146562> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Psychological learning theory and the design of innovative environments: On procedures, principles and systems. In L. Shauble & R. Glaser (Eds.). *Contributions of instructional innovation to understanding learning*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 7, 13–20.
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 175–191.
- Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Çakır, B. (2011). *Fen laboratuvarı dersi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş odaklı öğrenme ortamında üstbilişlerinde değişim*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 133-148.
- Desoete, A. (2009). Metacognitive prediction and evaluation skills and mathematical learning in third-grade students. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 435-446.
- Dilci, T. & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel*

- düşünmelerine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicottiema*, 21(1), pp. 76-82.
- Esendemir, Ö. (2011). *Matematiksel problem çözme ve üstbiliş üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim program ve bu programın etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ester, D. P.(1994). CAL, lecture, and student learning style: The differential effects of instructional method. *Journal of Research on Computing in Education*, 27 (2), 129-140.
- Everson, H. T. & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26(1-2), 65-79.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring-A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1993). Young Children's Understanding of Thinking and Consciousness.
- Gama, C. (2000). *The Role of Metacognition in Interactive Learning Environments. International Conference on Intelligent Tutoring Systems – Young Researchers' Track Proceedings*. Montreal, Canada, June 2000. (pp. 25–28).
- Gama, C. (2005). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. (Doctoral dissertation). University of Sussex.
- Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24(2).
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okudugunu Anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Green, B. & Reid, J. (2004). Teacher education for rural–regional sustainability: changing agendas, challenging futures, chasing chimeras? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 255-273.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). The educational psychology series. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, C. W., Smith, K. M. & Chia, R. C. (2002). Relationship Between Metacognition and Affective Variables in College Achievement. *National Social Science Journal*, 12, 43-50.
- Hanten, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., Song, J., Levin, S. H. (2004), Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 85-106.
- Hartman, H.J. (1998). Metacognition in teaching and learning; an introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "learning to learn" course. *Teaching in Psychology*, 30(1), 30-33.
- House, A.W., House, B.G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kamil, R. Barr, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York, NY: Longman.
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7 (1), 129-152.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 164.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Learning, development, and conceptual change. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA, US: The MIT.
- Kartal, T., Kayacan, K. & Selvi, M. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Issue 1, p. 913-939.
- Kayashima, M.& Inaba, A. (2003). *The model of metacognitve skill and how to facilitate development of the skill*, paper presented at the Proc. of the International Conference on Computers in Education. Dec 2-5, Hong Kong. 253-261.
- Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 1-7.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kimber, C. T. (2009). *The effect of training in self-regulated learning on math anxiety and achievement among preservice elementary teachers in a freshman course in mathematics concepts*. Doctoral dissertation, Temple University, U.S.
- Kiremitci, O. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilikin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92-99.
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2007, 14 (2), 219-224
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. Doctoral Dissertation, Virginia Tech.

- Kummin, S. & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 145-150.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self- efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(2), 200-212.
- Larkin, S. (2000). *How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher?* Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Program Conference. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003273.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, X. D., & Lehman, J. (1999). Supporting learning of a computer-based biology environment: Effects of prompting college students to reflect on their own thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 1-22
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Lock, K., & Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development*, 78(1), 148-167.
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship. *Mathematical Cognition*, 3, 121–139.
- Marshall, M. (2003). Metacognition thinking about thinking is essential for learning. *Teachers.Net Gazzette*, 4(3).
- McCabe, J. (2010). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory & Cognition*, Volume 39, Issue 3, pp 462-476
- Mccormick, C. B., & Miller, G. E., Pressley, M. (1989), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*, New York: Springer-Verlag.
- McNeal, G.H., & F. Dwyer (1999) Effect of learning style on consistent and inconsistently designed instruction. *Internal Journal of Instructional Media*, 26 (3), 337-345.

- Memnun, D., & Akkaya, R. (2012). Matematik, fen ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının bilişin bilgisi ve düzenlenmesi boyutları açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 5(3), 312-329, Temmuz 2012. [Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr>. Sayfasından erişilmiştir.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (Eds.). (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA, US: The MIT.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D., & Faraday, S. (2008). *Independent learning: A literature review*. *Learning and Skills Network*. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR051.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Molenaar, I., Boxtel, C. A. M., & Sleegers, P. J. C. (2010). The effects of scaffolding metacognitive activities in small groups. *Computers in human behavior*, 26(6), 1727-1739.
- Montgomery, D.E. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Nelson, O. T. (1996). Consciousness and Metacognition. *American Psychologist*. 51(2):102-116.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborbe, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 74 (1), 7-28.
- Oğraş, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin matematiksel problem çözme aşamalarını ve üstbilişsel düşünme becerilerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Oral, B., & Bars, M. (2015). *Pedagojik formasyon adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerine ilişkin algılarının incelenmesi*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, s.49. 16-18 Nisan 2015. Niğde.
- Özcan, Z.Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen-Güzel, R. (2006). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2) 49-66.
- Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., Memiş, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Panaoura, A., & Philippou, G. (2005). The measurement of young pupils' metacognitive ability in mathematics: The case of self-representation and self-evaluation. *Proceedings of CERME, Vol.4*.
- Panaoura, A., & Philippou, G. (2007). The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. *Cognitive Development*, 22(2), 149-164
- Panaoura, A., Philippou, G., & Christou, C. (2003). Young pupils' metacognitive ability in mathematics. Paper presented at the CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. 28 February 3 March 2003 in Bellaria, Italy.

www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/WG3/papers_doc/TG3_Panaoura.doc.
sayfasından erişilmiştir.

Pierce, W. (2003). *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. A workshop paper presented at Prince George's Community College. <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm#V>.
sayfasından erişilmiştir.

Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.

Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 136-151.

Powell, J., & Anderson, R. D. (2002). Changing teachers' practice: Curriculum materials and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, 107-135.

Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring from text learning. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.

Rittle-Johnson, B., & Koedinger, K. (2009). Iterating between lessons on concepts and procedures can improve mathematics knowledge. *The British Journal of Educational Psychology*, 79(Pt 3), 483-500.

Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 346-362.

Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-366.

Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York, USA: McGraw-Hill Company.

Sarıbaş, D. (2009). *Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeye yönelik laboratuvar ortamının kavramsal anlama, bilimsel işlem becerisi ve kimyaya karşı tutum üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
sayfasından erişilmiştir.

- Sarpkaya, G. Arık, G. & Kaplan, H. A. (2011) İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 107-122.
- Sato, N.E. (1997). *Forms and functions of reflection in Japanese elementary schools*. Paper presented at American Educational Research Association, Chicago.
- Scheidler, K. P. (1994). Changing teacher thinking in school restructuring: A view from the trenches. *Journal of Education*, 176 (2), 45-56.
- Schneider, E.F., Castleberry A.N., Vuk J., & Stowe C.D. (2014). Pharmacy students' ability to think about thinking. *Am J Pharm Educ.*, 78(8), 148.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents. In T. Perfect, B. Schwartz (Eds.). *Applied Metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University.
- Schnider, W. (1998). Performance prediction in young children: Effects of skills, metacognition an wishful thinking. *Developmental Science*. 1(2), 291-297.
- Schommer-Aikins, M (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19,460-475.
- Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 36(1-2), 111-139.

- Seitz, R. (1999). Cognitive apprenticeship. <http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/constructivism/CognitiveApprenticeship.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci Ç, Elaldı Ş. Tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilişsel inançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(2): 37-49.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (16.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin-Memnun, D., & Akkaya, R. (2012). An investigation of pre-service primary school Mathematics, Science and Classroom Teachers' Metacognitive Awareness in terms of knowledge of and regulation of cognition. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 312-329.
- Shimamura, A. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*. 9(2), 313-323.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Simons, P.R.J. (1996). Metacognition. In E. De Corte & F.E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* içinde (pp. 436-444). Oxford, UK. Elsevier Science.
- Sontag, E., Purke, P. J. ve York, R. (1973). Considerations for serving the severely handicapped in the public schools. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 8, 20-26.
- Spillane, J.S., & Jennings, N.E. (1997). Aligned instructional policy and ambitious pedagogy: Exploring instructional reform from the classroom perspective. *Teachers College Record*, 98(3), 449-481.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277.
- Stein, K.F., & Markus, H.R. (1996). The role of the self in behavior change. *Journal of Psychotherapy Integration*, 6(4), 349-384.

- Temur, T. & Bahar, Ö. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies of turkish learners who Learn english as a foreign language. *European Journal of Educational Studies* 3(2), 421-427.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin N. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Vadhan, V., & Stander, P. (1994). Metacognitive ability and test performance among college students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(3), 307-309.
- Vaughn, M., & Faircloth, B. (2011). Understanding teacher visioning and agency during literacy instruction. In J. V. Hoffman, D. Shallert, C. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (Eds.). Paper presented at the *60th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 309–323). Oak Creek, WI.
- Veenman, M.V.J., Hout- Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1(1), 3-14.
- Volet, S.E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university student learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-336.
- Vovides, Y. (2005). *Investigating learning from hypermedia via the implementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. PhD Thesis, University of Iowa.
- Wilson, J. (2001). *Methodological difficulties of assessing metacognition: A new approach*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education Fremantle, Western Australia, Australia, December 2-6.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self-efficacy in college teaching. Essays on teaching excetlence. *Toward the Best in the Academy*, 15(7). https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/vol15no7_self_efficacy.htm sayfasından erişilmiştir.

- Ya-Hui, W. (2012). A study on metacognition of college teachers. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 84-9.
- Yangın, S. (2014). Üstbiliş stratejisine dayalı biyoloji öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Education Sciences*. 9(1), 1-18.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2013). *Ders imcesinin matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, H. (2012). *Web tabanlı akran değerlendirme sistemine yerleştirilmiş yönlendirici yardım stratejilerinin hizmet öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretmen özyeterlilikleri üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 253-259.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yürük, N., Selvi, M., & Yakışan, M. 2011. Üstkavramsal öğretim etkinliklerinin biyoloji öğretmen adaylarının tohumlu bitkilerle ilgili kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 447- 464.
- Zakaria, E., Yazid, Z. & Ahmad, S. (2009), Exploring Matriculation Students' Metacognitive Awareness and Achievement in a Mathematics Course. *The International Journal of Learning*, 16(2), 333-348.

- Ziegenfuss, D.H. (2007). A phenomenographic analysis of course design in the academy. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 70-79.
- Zimmerman, B. J. & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: an invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions In College Teaching And Learning: Understanding Self Regulated Learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

EKLER

Ek 1. Üstbilişsel 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.

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 hızlandırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme 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
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

ÖZGÜN FORM:

Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-470.

Ek 2. Başarı Testi (Ara Sınav)

1. Kaynaştırma kavramını oluşturan bileşenleri göz önünde bulundurduğunuzda aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
 - a) Kaynaştırma, genel eğitim sınıfında tam zamanlı eğitim verilmesine yönelik bir uygulamadır.
 - b) Kaynaştırma, öğrencinin akranları ile doğal ortamlarda etkileşme girmesine olanak sağlar.
 - c) Kaynaştırma, öğrenciye özel eğitim desteği sağlanarak yürütülmesi gereken bir süreçtir.
 - d) Kaynaştırma sınıfları en az kısıtlayıcı ortam tanımına en çok uyan ortamlardır.
 - e) Kaynaştırma sürecinde mutlaka bir özel eğitim uzmanından destek alınmalıdır.
2. Özel gereksinimli bir öğrencinin özel eğitim okulu ya da sınıfı yerine kaynaştırma sınıfına yerleştirilmesinde aşağıdaki faktörlerden hangisi en az etkiye sahiptir?
 - a) Özel gereksinimli bireylere dönük farkındalığın artması
 - b) Kaynaştırma sınıflarında akran etkileşiminin diğer ortamlara göre daha fazla olması
 - c) Çocuğun gelişim alanlarında akranları ile benzer özelliklere sahip olması
 - d) Yasal düzenlemelerin artması ile normalleştirme çalışmalarının çoğalması
 - e) Eğitimde fark gözetmeden karma uygulamaların yapılması yönündeki eğilimin artması
3. Özge öğretmen 2.sınıf öğretmenidir. Sınıfına yeni başlayan Elif'in okuma yazmayı tam olarak öğrenemediğini belirlemiştir. Öğrenci ile ilgili yapılan değerlendirme ve tanılama süreci sonunda Elif'in kaynaştırma öğrencisi olarak sınıfta kalmasına, ihtiyaç duyduğu derslerde destek eğitim odasında çalışılmasına karar verilmiştir. Bu uygulama için aşağıda verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?
 - a) Elif sürekli olarak akranları ile aynı ortamda eğitim alabilecektir.
 - b) Elif ile ilgili planlamalarda özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni işbirliği içinde olacaktır.
 - c) Elif en az kısıtlayıcı ortamda eğitimine devam edebilecektir.
 - d) Özge öğretmen süreçte destek alma imkanına sahip olacaktır.
 - e) Eğitimin planlanmasındaki işbirliği öğretmenin gelişimine katkıda bulunacaktır.
4. Aşağıdakilerden hangisi kaynaştırma eğitiminin ilkelerine uygun olarak yapılmasının yararlarındanıdır?

- a) Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını ve kabul görmesini sağlar.
 - b) Öğrenme-öğretme etkinliklerinin program bazında yeniden değerlendirilmesini ve düzenlenmesini sağlar.
 - c) Eğitimde temel sorumluluğu olan öğretmenin özel gereksinimlilik hakkında bilinçlenmesini sağlar.
 - d) Sürece dahil olan eğitimcilerin mesleki yeterliğine bağlı olarak başarıları artar.
 - e) Eğitim programlarının tüm öğrencilerin öğrenmesini destekler nitelikte düzenlenmesini sağlar.
5. Özel gereksinimli bireylerin akranları ile eğitim alabilmelerinin önünde bir takım engeller bulunmaktadır. Bu engeller kaynağına göre sınıflanmak istense hangisi dışarıda kalır?
- a) Fiziksel ortam yetersizlikleri
 - b) Personel yetersizliği
 - c) Destek hizmetlerin yetersizliği
 - d) Olumsuz tutumlar ve bilgi yetersizliği
 - e) Programa bağlı yetersizlikler
6. Öğretmenlerin özel gereksinimli olduğunu düşündükleri öğrenciyi doğrudan RAM'a yönlendirmesini eleştirmeniz istense aşağıdakilerden hangisini **söylemezsiniz?**
- a) Öğretmenler yeterli mesleki beceriye sahip olmadıkları için yönlendirme öncesinde önlem alamamaktadırlar.
 - b) Doğrudan yapılan yönlendirmelerde RAM'ın yaptığı değerlendirmelerde hata olma olasılığı artmaktadır.
 - c) RAM'larda ayrıntılı değerlendirme yapabilecek ekibin bulunmaması yönlendirme yapmak uygun olmayacaktır.
 - d) Öğretmenlerin sınıfta değerlendirme ve uyarlamalar yapmamaları veli ve öğrenci bakımından süreci zorlaştırmaktadır.
 - e) Uygun şekilde gerekçelendirilmeden yapılan yönlendirmeler zaman ve maliyet açısından kayba neden olabilmektedir.
7. I. Becerileri mantıksal sıraya koyma
II. Programda yer alan becerileri belirleme

III. Değerlendirmenin zamanını belirleme

IV. Değerlendirmeyi yapma

V. Değerlendirme aracı hazırlama

Programa dayalı değerlendirme yapmak isteyen bir öğretmen yukarıda verilen basamakları hangi sıra ile gerçekleştirmelidir?

- a) I-II-III-IV-V
- b) II-I-V-III-IV
- c) II-III-I-V-IV
- d) I-II-V-III-IV
- e) III-II-I-V-IV

8. Programa dayalı değerlendirme listesi hazırlanırken hangisine cevap bulmak mümkün olmaz?

- a) Beceriler öğrenci için uygun mu?
- b) Öğrenci önkoşul becerilere sahip mi?
- c) Verilecek eğitim ne kadar sürmeli?
- d) Programda uyarlamaya ihtiyaç var mı?
- e) Öğrenciler yeni becerilere geçmeye hazır mı?

9. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde gönderme öncesi sürecin gerekçesi doğru olarak açıklanmıştır?

- a) Sınıf içinde yapılabilecek bir takım uyarlamalar ve önlemler ile öğrencinin etiketlenmesinin önüne geçilebilir.
- b) Öğrencinin sınıfa kabulü ve uyumu açısından gönderme öncesi süreçlerin uygulanması önemlidir.
- c) Öğretmenin mesleki yeterliliğini artırabilmesi için gönderme öncesi düzenlemeler önemlidir.
- d) Rehberlik araştırma merkezlerinin iş yükünün azaltılması adına gönderme öncesi süreç önemlidir.
- e) Uygun özel eğitim hizmetlerinin olmadığı durumlarda gönderme öncesi süreç ile önlem almak öğrenci için daha doğru olacaktır.

10. Kaynaştırmadan beklenen yararlar ile kaynaştırmanın önündeki engeller arasında ilişki kurmanız istense aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Tutuma dönük çalışmalar yapılması kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabul ve uyumunu kolaylaştıracaktır.
- b) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin topluma uyumu, sürecin önemli bir bileşenidir.
- c) Öğretmenin mesleki yeterliliğine göre sınıflarda düzenleme yapılması kaynaştırmayı kolaylaştıracaktır.
- d) Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulünden sınıf öğretmeni sorumludur ve bu durumu öğrencilere iyi anlatmalıdır.
- e) Kaynaştırma ile ilgili yasal düzenlemelerin bilincinde olmak ailelerin işini kolaylaştırmaktadır.

11. Aşağıdakilerden hangisi gönderme öncesi süreçte öğretmenin vermesi gereken kararlardan biri **değildir?**

- a) Yapılacak öğretimsel düzenlemeleri belirlemek
- b) Öğrenci ile çalışılacak becerileri belirlemek
- c) Öğrenciye uygun yöntem, teknik ve materyal seçmek
- d) Bulunulan bölgede özel eğitim kurumu olup olmadığını araştırmak
- e) Öğrenciyi gönderme sürecini başlatmak

12. I.Öğrencinin özel gereksinimli olarak tanılanmış olması

II.Yetersizliğin öğrencinin eğitsel performansını olumsuz etkilemesi

III.Sınıf içi düzenlemelerin yetersiz olması

IV.Öğrencinin özel planlama ve hizmetlere ihtiyaç duyması

Yukarıda verilenlerden hangisi ya da hangileri özel eğitim hizmetleri için uygunluğa karar vermede etkilidir?

- a) I-II-III b) I-II-IV c) I-II d) I-III-IV e) II-III-IV

13. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları değerlendirme süreçleri ile RAM’larda yapılan değerlendirmeler arasındaki temel farklılık aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak belirtilmiştir?

- a) Öğretmenin yaptığı değerlendirme bir alandaki gelişimi takip ederken RAM tarafından yapılan değerlendirmede birden fazla alan değerlendirilir.
- b) Öğretmen tarafından geliştirilen değerlendirme araçları informal araçlardır ve durum hakkında fikir verir. RAM’larda kullanılan değerlendirme araçları ise formal araçlardır ve genellenmesi mümkündür.
- c) RAM değerlendirme yaparken tıbbi tanılamaya göre karar verir, öğretmen değerlendirmesi ise daha çok sınıf içi performansa dönüktür.
- d) Öğretmen programa dayalı değerlendirme ve uyarlama yapar. RAM ise beceri alanlarını değerlendirir ve program hazırlar.
- e) Öğretmenler sürekli değerlendirme yaparken RAM yılda bir kez öğrenci ile ilgili genel değerlendirme yapar.

14. I. “Ayşe sınıfta sürekli ayağa kalkmakta, kendisine verilen etkinlikleri tamamlayamamaktadır. Okuma yazmada harf ya da hece atlamaktadır, arkadaşlarından geridedir. Matematik dersinde de tüm becerilerde sınıfın gerisinden gelmektedir. Toplama ve çıkarma işlemi yapmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle öğrencinin özel eğitim sınıfında olmasının daha uygun olacağını düşünüyorum.”

II. “Ayşe ile sınıfta yapılan çalışmalar sonrasında öğrencinin okurken noktalı harfleri (ş,ç,ğ) noktasızmış gibi, b, d ve p harflerini okuma ve yazma sırasında karıştırdığı belirlenmiştir. Ortalama 75 kelimelik bir metnin %45’ini doğru yazabilmektedir. Matematikte ise eldesiz toplama işlemlerini doğru yapabilmektedir. Eldeli toplama işlemlerinde ise kendisine verilen 10 işlemin tamamında eldeyi bir sonraki basamağa aktarmada güçlük yaşamaktadır.”

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde hangisini söylemek mümkündür?

- a) Her iki örnekte de öğretmen öğrenci ile ilgili gözlemlerini aktarmıştır.
- b) I.örnekte programa dayalı değerlendirme, II.örnekte ise çalışma örnekleri ile değerlendirme yapılmıştır.
- c) II.örnek gözlenebilir, ölçülebilir ve öğrenci hakkında kesin bilgiler içerir.
- d) İki örnekte de öğretmenin verdiği bilgiler öğrencide öğrenme güçlüğü olduğunu düşündürmektedir.
- e) I.örnek tanımlayıcı, II.örnek ise betimleyici açıklamalar içermektedir.

15. Yapılan araştırmalarda Rehberlik Araştırma Merkezlerinden(RAM) gelen değerlendirme raporlarda zaman zaman eksik ya da yetersiz bilgiler olduğu yönünde bilgiler yer almaktadır. Aşağıdakilerden hangisi bu duruma neden olarak **gösterilemez?**
- a) RAM’larda yeterli sayıda personel olmaması
 - b) Değerlendirme araçlarının uygulanmasında yaşanan güçlükler
 - c) Değerlendirmeye yeterli zaman ayırlamaması
 - d) ğrencinin değerlendirmesinde işbirliğinin sağlanamaması
 - e) Yaşanılan bölgede yeterli sayıda RAM olmaması
16. Mert, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrencidir. RAM’da yapılan değerlendirme sonrasında özel eğitim sınıfına gitmesi uygun görülmüş ancak ailenin ısrarı üzerine kaynaştırma sınıfına yerleştirilmiştir. Öğretmenin sınıf içinde yaptığı tüm uyarlamalara rağmen Mert genel eğitim sınıfına uyum sağlamakta zorlanmakta, akranları ile birlikte eğitim ortamına katılamamaktadır.
- Mert’in uyum gösterememesinin temel nedeni aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
- a) Ailenin beklentisinin yüksek olması
 - b) ğretmenin uyarlama yapmada yetersiz kalması
 - c) En az kısıtlayıcı ortama uygun yerleştirme yapılmamış olması
 - d) ğretmen ve akran desteğinin olmaması
 - e) RAM’ın değerlendirme ve destek eğitim hizmetlerinde yetersiz kalması
17. Aşağıdakilerden hangisi Rehberlik Araştırma Merkezi’nde öğrencinin durumunu belirlemek için yapılan ayrıntılı değerlendirme sonrasında alınabilecek kararlardan biridir?
- a) ğrenciye uygun BEP hazırlanması
 - b) ğrencinin özel eğitim desteğine gerek olmadan devam etmesi
 - c) Aileye sağlanacak destek hizmet türünün belirlenmesi
 - d) ğretmenin uygulaması gereken programın belirlenmesi
 - e) ğrencinin sağlık raporuna uygun bir programa yerleştirilmesine

18. Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı, bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.

Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) BEP, öğrencinin yıl sonunda kazanması planlanan yıllık amaçların yer aldığı bir programdır.
- b) Verilecek destek özel eğitim hizmetleri BEP’te belirtilir.
- c) BEP, disiplinler arası işbirliği ile hazırlanır.
- d) BEP’in hazırlanmasında öğretmen ve uzman görüşleri dikkate alınır.
- e) BEP öğrencinin nereye ve nasıl ulaşacağını belirttiği bir yol haritasıdır.

19. Eğitsel değerlendirmenin ilkelerine uygun şekilde yapılmış olmasının, değerlendirmesi yapılan öğrenci açısından önemi nedir?

- a) Öğrenci düzeyine en uygun eğitim ortamı, program ve destek hizmetlerden yararlanma şansına sahip olur.
- b) Öğrencinin akranları ile daha fazla etkileşimde olabileceği ortamların tercih edilmesine olanak sağlar.
- c) Öğrenci eğitim-öğretim hizmetlerinden düzenli olarak yararlanabilme fırsatı yakalar.
- d) Öğrencinin moral ve motivasyonunu destekler ve kendine güvenini geliştirir.
- e) Okul ortamında öğrencinin dışlanmasına karşı önlem alınmasını olanaklı kılar.

20. Eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- a) İlk belirleme sonrasında öğretmen öğrencinin özel gereksinimli olabileceğinden şüphelendiyse rehber öğretmen ile işbirliği yaparak gönderme sürecini başlatır.
- b) İlk belirleme aşamasında yapılan değerlendirme daha çok tarama amacıyla yapılan değerlendirmedir ve genel eğitim okullarında/sınıflarında öğrenim risk durumunda olduğundan şüphelenilen öğrencileri belirlemek için yapılır.
- c) Ayrıntılı değerlendirme süreci informal bir süreçtir ve bu süreçte standart testler kullanılır.
- d) Gönderme öncesi süreç tüm öğrenciler için alınan tüm önlemleri, yapılan uyarlamaları, uyarlama sonuçlarını ve öğrenci hakkında toplanan tüm bilgileri içerir.

- e) Ayrıntılı değerlendirme sonrasında değerlendirmeye alınan çocuk için bir rapor düzenlenir ve BEP hazırlanması için çalışmaya başlanır.
21. Değerlendirme sürecine ilişkin ilkelerden birisi, bu sürecin belirli bir amaç için aktif, devam eden bir süreç olmasıdır. Değerlendirmenin bu özelliği düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
- a) Değerlendirme, farklı zamanlarda, farklı kişiler tarafından gerçekleştirilmelidir.
- b) Değerlendirme, bireyselleştirilmiş bir süreç olmalıdır.
- c) Değerlendirme sürecinin test uygulamaktan, sonuçları puanlamak ve kayıt etmekten daha fazlasını içeren bir süreçtir.
- d) Bireyin her yaşta ve dönemde değerlendirilmesi mümkündür.
- e) Bütün alanlarda ve okul, ev gibi bütün ortamlarda değerlendirme yapılabilir.
22. Özel gereksinimli bireyleri öğrenme özellikleri bakımından değerlendirmeniz istense hangisini söylemek doğru söylenebilir?
- a) İşitme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özellikleri konuşma performansları ilişkilidir.
- b) Duygu davranış bozukluğu ve üstün yetenekli çocuklarda düşük akademik başarıya rastlanmaz.
- c) Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda akademik başarı akranları ile benzer özellikler gösterir.
- d) Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrenciler ile işitme engelli öğrenciler öğrenme ortamlarında aynı özellikleri sergilerler.
- e) Öğrenme güçlüğü olan ve otizmlili öğrencilerde sınıf ortamında gerçek performansının altında başarı gözlemlenebilir.
23. Sınıfını kaynaştırma öğrencisine uygun şekilde düzenleme yapmak isteyen bir öğretmenden aşağıdakilerden hangisini yapması beklenir?
- a) Öğrencinin beklenen beceriyi sergilemesi için yönergeleri peş peşe sıralar.
- b) Tüm öğrenciler için aynı öğretim yöntemlerini tercih etmek
- c) Grup eğitimi yerine öğrenci ile bireysel çalışmalara ağırlık vermek
- d) Rehberlik araştırma merkezince önerilen kazanımlara bağlı kalmak
- e) Öğrenciye uygun değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçmek

24. Alp, boncuk gibi küçük objeleri tutabilir ve ipe dizebilir. Merdivenleri çift ayakla çıkabilir ve inebilir. Her büyüklükteki topa her iki ayağını da kullanarak vurabilir. 10 cm çapındaki topu, iki metre uzağa, iki elini kullanarak atabilir. Kalem kullanma ve kalın çizgileri birleştirerek yapılan çizgi çalışmalarında ise güçlük yaşamaktadır. Yapılacak iki aylık çalışma sonrasında öğrencinin bu becerisinin yeter düzeyde gelişeceği düşünülmektedir.

Yukarıda verilen performans düzeyi ifadesinde aşağıdaki ilkelerden hangisine dikkat **edilmemiştir?**

- a) Performans düzeyi ifadeleri ölçülebilir ve gözlenebilir olarak yazılmalıdır.
 - b) Performans düzeyi ifadelerinde performansın ölçütü belirlenmelidir.
 - c) Değerlendirme verilerine dayalı olarak yazılmış olmalıdır.
 - d) Performans düzeyi öğrencinin o anki durumunu yansıtmalıdır.
 - e) Performans düzeyi yazımında yalnızca öğrencinin yapamadıkları değil güçlü olduğu yönler de ifade edilmelidir.
25. Aşağıdakilerden hangisi özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim görmesi düşüncesinin oluşumunda etkisi olan durumlardandır?
- a) Genel eğitim ile özel eğitimin farklı algılanması
 - b) İnsan hakları ile ilgili gelişmeler
 - c) BEP'in yaygınlaştırılması
 - d) Özel eğitim okullarının yetersiz kalması
 - e) Tanılama ve değerlendirmede meydana gelen değişimler

Ek 3. Başarı Testi (Final Sınavı)

1. Yaşanan tüm zorluklara rağmen özel eğitim okulu ya da sınıfı yerine genel eğitim sınıfının tercih edilme nedeni aşağıdakilerden hangisinde doğru açıklanmıştır?
 - a) Genel eğitim sınıfı, önlemler alındığında öğrencinin akranları ile birlikte eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasına olanak sağlar.
 - b) Genel eğitim sınıfı gerek öğrencinin gerekse ailenin toplum tarafından kabul edilmesine olanak sağlar.
 - c) Özel eğitim sınıflarında farklı yetersizlik gruplarından öğrencilerin yer alması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluklara neden olmaktadır.
 - d) Özel eğitim okullarında en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitim vermek mümkün olmadığı için genel eğitim sınıfları tercih edilmelidir.
 - e) Genel eğitim sınıfları farkındalık yaratmak, çocuğa sosyal beceri ve özgüven kazandırmak için en uygun ortamlardır.
2. Aşağıdakilerden hangisi en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin benimsenmesindeki nedenlerden biri değildir?
 - a) Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamlarda eğitim almalarının yarattığı olumlu sonuçlar
 - b) Eşit eğitimin tüm bireylerin yasal hakkı olduğu düşüncesine olan inanç
 - c) Bireysel eğitim planlarının öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin desteklenmesine olanak sağlaması
 - d) Özel eğitim ortamları ve genel eğitim sınıfları şeklinde iki farklı eğitim ortamının pahalı olması
 - e) Özel gereksinimli bireylerin de tüm bireyler gibi sağlık ve sosyal hizmetlerden yararlandırılmasının gerekliliği
3. Kaynaştırma eğitiminin önünde yer alan engelleri göz önünde bulundurduğumuzda aşağıdakilerden hangisi bu engellere dönük çözüm önerilerinden biri olabilir?
 - a) Öğrencinin performans düzeyine göre sınıfta geçireceği süreyi belirlemek
 - b) Tüm paydaşlarla işbirliği sağlayarak gereken bilgilendirme ve düzenlemeleri yapmak
 - c) Öğrenciye uygun ortam, materyal vb. uyarlamalara yer vermek

- d) Genel eğitim ile özel eğitim hizmetleri arasındaki farklılığı paydaşlara açıklamak
- e) Öğrencilerin doğru değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinden geçmesine olanak sağlamak

4. Değerlendirme yapmanın amacı hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) Öğrencinin tanılanması ve özel eğitim kurumuna yerleştirilmesini sağlamak
- b) Öğrencinin akranları ile birlikte eğitim alabilmesini olanaklı kılmak
- c) Öğretmenlerin ve velilerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanmasını sağlamak
- d) Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek uygun destek eğitim hizmetlerini sağlamak
- e) Gelişimsel gerilikleri belirleyerek öğrencinin akranları ile arasındaki farkı en aza indirmek

5. Aşağıdakilerden hangisinde değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek sorun ile nedeni doğru eşleştirilmiştir?

- a) Hatalı tanılama-gönderme öncesi sürecin eksik olması
- b) Yerleştirmede hata-sağlık raporlarının eksikliği
- c) Formal değerlendirme eksikliği-hatalı tanılama
- d) BEP hazırlamada güçlük-uygun yerleştirme yapılmaması
- e) Hatalı tanılama-gönderme öncesi süreçte formal değerlendirme yapılmaması

6. Hangisi ayrıntılı değerlendirmeye göndermeden önce öğretmenin kendisine sorması gereken sorulardan biri değildir?

- a) Öğretim sürecinde yeterli uyarlama yaptım mı?
- b) Çevrede yeterli uyarlama yaptım mı?
- c) Öğrenci tanı aldığında uygun hizmet sağlanacak mı?
- d) Formal değerlendirme yeter düzeyde mi?
- e) Özel eğitim hizmetlerinin yararı olumsuz etkisinden fazla mı?

7. “Sınıfımda iki grup öğrenci var. Bir kısmı konuları hızlı öğreniyor, bir kısmı ise daha yavaş. Hızlı öğrenen gruba göre çalışırsam diğerleri geride kalıyor. Yavaş öğrenen gruba göre çalışırsam hızlı öğrenenler sıkılıyor. Ne yapacağımı şaşırdım.” **Diyan bir öğretmene aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?**
- a) Öğretim materyallerini düzenlemesi
 - b) Sınıf ortamını yeniden düzenlemesi
 - c) Öğretim yöntemini düzenlemesi
 - d) Sınıf kurallarını düzenlemesi
 - e) Öğretim planlarını düzenlemesi
8. **Öğretimsel uyarlamaları kategoriler altında toplamak istesek hangisi dışarıda kalır?**
- a) Öğretim materyalleri
 - b) Işık miktarı
 - b) Sınıf kuralları
 - d) Sınıfın ısısı
 - e) Zaman kullanımı
9. **Öğretimde kullanılan materyalde uyarlama yapmak isteyen bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisi önemli değildir?**
- a) Materyalin tüm öğrenciler tarafından kullanılabilir olması
 - b) Materyalin birden farklı durumda kullanılabilir ve uyarlanabilir olması
 - c) Materyalin ekonomik ve kolay ulaşılabilir olması
 - d) Materyalin dayanıklı malzemeden üretilmiş olması
 - e) Materyalin özel gereksinimli öğrenciler için üretilmiş olması
10. **Sevgi öğretmen, gözlemleri sonucunda sınıfındaki bir öğrencinin resim, beden eğitimi dersi gibi serbest zamanlı ve öğrencilerin toplu hareket ettiği derslerde verilen yönergeyi yüzüne bakarak tekrarlandığında anlayabildiğini fark etmiştir. Bu durumda öncelikli olarak düşünmesi gereken durum aşağıdakilerden hangisi olabilir?**
- a) Öğrencinin yönerge takibinde sorun olduğu
 - b) Öğrencinin serbest zaman etkinliklerine uyum sağlayamadığı
 - c) Öğrencide işitme sorunu olabileceği

- d) Öğrencinin sosyal uyum sorunu olabileceği
- e) Öğrencinin oyun oynama becerilerinde sorun olduğu

11. Eda öğretmen Türkçe dersinde öğrencilere cümlede öznenin nasıl bulunacağını anlatmış ve öğrencilere çalışma kağıdı vererek cümlelerdeki özneyi bulmalarını istemiştir. Bu sırada Murat “öğretmenim özneyi nasıl buluyorduk?” diyerek tekrar anlatmasını istemiştir. Eda öğretmen Murat’a biraz beklemesini söyleyip genel açıklamasını bitirdikten sonra Murat’a özneyi nasıl bulduklarını tekrar anlatmıştır. **Bu örnekte öğretmenin yaptığı uyarılama hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- a) Zamanı etkili kullanarak gereksiz tekrardan kaçınma
- b) İşlenen konu üzerine yoğunlaşılmasını sağlama
- c) Sınıfın genel işleyişinde düzenleme yapma
- d) Öğrenciye verilen yönergeyi düzenleme
- e) Öğretim materyalinde uyarılama yapma

12. Problem davranış ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) Öğrencinin sosyal kabulü üzerinde olumsuz etkileri vardır.
- b) Öğrencinin akranlarına uyumunda güçlüğe neden olur.
- c) Yeni öğrenmeleri olumsuz yönde etkiler.
- d) Özel gereksinimli çocuklarda daha çok görülen davranışlardır.
- e) İletişim becerileri üzerine olumsuz etkileri vardır.

13. Problem davranışları oluşma nedenlerine göre gruplarsak aşağıdakilerden hangisi diğerlerinden farklı bir grupta yer alır?

- a) Oturma düzeni b) Sınıf mevcudu c) Sınıf ortamı d) Öğretim hızı e) öğrencinin yeri

14. Öğrencisinin davranışına ilişkin kayıt tutan bir öğretmen Arda’nın “kitaplarımızı dolaba koyalım” dendiikten 2 dakika sonra kitaplarını dolaba koyduğunu belirlemiştir. **Bu durumda öğretmen davranışın hangi boyutuna dönük bir planlama yapmalıdır?**

- a) Görülme sıklığına

- b) Gerçekleştirilme süresine
- c) Davranışın şekline
- d) Davranışın yerine
- e) Bekleme süresine

15. Problem davranışlar ile ilgili tuttuğu anekdot kaydı sonrası yaptığı işlevsel analiz sonrasında aşağıdaki sorulardan hangisine cevap bulamaz?

- a) Davranış hangi ders ya da derslerde daha az ortaya çıkıyor?
- b) Davranış gelişim düzeyine uygun olarak mı ortaya çıkıyor?
- c) Davranış hangi saatlerde daha fazla ortaya çıkıyor?
- d) Davranış ortaya çıktığında sınıf ortamı nasıl oluyor?
- e) Çocuk benim tepkime nasıl karşılık veriyor?

16. Mehmet öğretmen Türkçe dersinde öğrencilere serbest okuma etkinliği yaptırmak istemiştir. Ders başlangıcında öğrencilere hikaye okuyacaklarını açıklamış ve dolaptan birer kitap seçmelerini söylemiştir. Bunun üzerine öğrenciler dolabın önüne koşarak kitap seçmek için bağrıışmaya başlamıştır. Dersin 15 dakikası geçmesine rağmen öğrenciler yerlerine oturup okumaya başlayamamıştır.

Bu örnekte meydana gelen davranışın oluşumu için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Öğretmenin seçtiği etkinlik sınıf düzeyi için uygun değildir.
- b) Öğretmen, oluşmadan önce davranışı kontrol edebilecekken etmemiştir.
- c) Öğretmen dersin içeriğini doğru olarak belirleyememiştir.
- d) Öğretmen dolapta yeter sayıda kitap olup olmadığını kontrol etmemiştir.
- e) Öğretmen sınıfın düzenini çocukların erişimine uygun şekilde düzenleyememiştir.

17. Akın, ilkokul 4.sınıf öğrencisidir. Derslerde ya da oyunlar esnasında arkadaşlarından izin almadan onların malzemelerini kullanmakta, zaman zaman geri vermeyi unutmaktadır. Öğretmeni Akın'a arkadaşlarının eşyalarını alırken ne yapması gerektiğini sorduğunda ise “izin almam gerekir” cevabını vermektedir.

Bu öğrencide karşılaşılan davranışın nedeni aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- a) Öğrencide seyrek görülen davranışların pekiştirilmelidir.
- b) Öğrenciye alternatif davranış öğretimi yapılmalıdır.
- c) Öğrencide sosyal performans eksikliği bulunmaktadır.
- d) Öğrencide sosyal beceri eksikliği bulunmaktadır.
- e) Öğrencide dikkati çekmeye dönük davranışlar bulunmaktadır.

18. Aşağıdakilerden hangisi sosyal kabulü olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almaz?

- a) Özel gereksinimli öğrenciyi daha az eleştirmek
- b) Özel gereksinimli öğrenciye daha az dönüt vermek
- c) Özel gereksinimli öğrenciden daha az beklenti içinde olmak
- d) Özel gereksinimli öğrenciyi daha az göz teması kurmak
- e) Özel gereksinimli öğrencilerin önerilerini daha az kabul etmek

19. Aşağıda verilmiş olan sosyal kabulü etkileyen faktörlerden hangisi diğerlerinden farklıdır?

- a) Engelin görülebilirliği
- b) Akademik başarı
- c) Öğretmenin davranışları
- d) Öğrencinin davranışları
- e) Sosyal becerileri

20. Sınıfında davranış kontrolü sağlamak isteyen bir öğretmen aşağıdakilerden hangisini yaparsa hatalı davranmış olur?

- a) Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarında çok olumlu davranışlarına odaklanmak
- b) Öğrencilerden önce kendi davranışlarını değerlendirmek ve gerekirse değiştirmek
- c) Davranış sorunlarının kaynağını belirlemeye çalışırken davranışın işlevine odaklanmak
- d) Öğrencilerin her türlü sorusunu yanıtsız bırakmamak ve dönüt vermek
- e) Sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin sorumluluğunu kabul etmek

21. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 69.maddesine göre BEP, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmıştır.

Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) BEP, yıllık amaçları ve bu amaçlara bağlı kısa dönemli amaçları içermelidir.
- b) BEP’te verilecek eğitimin süresi ve kimler tarafından verileceği yer almalıdır.
- c) BEP, öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikleri içermelidir.
- d) BEP’te müfredat programında yer alan akademik beceriler yer almalıdır.
- e) BEP, öğrencinin davranış sorunlarına ilişkin önlemleri içermelidir.

22. Yıldız’ın kendi tabağındaki yemeği bittiğinde yanındaki kişinin tabağına uzandığını fark eden annesi, bu durumu önlemek için Yıldız’ın tabağına biraz daha yemek koymuştur. Annesinin bu davranışı aşağıdakilerden hangisine neden olabilir?

- a) Davranışının sönmesine
- b) Davranışın devam etmesine
- c) Davranışın önce azalıp sonra şiddetlenmesine
- d) Davranışın silikleşmesine
- e) Davranışın başka davranışa dönüşmesine

23. Ülkemizde özel eğitim alanında yaşanan tarihsel süreç göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki seçeneklerden hangisi diğerlerine göre **daha önemlidir?**

- a) Rehberlik Araştırma Merkezlerinin açılması
- b) Özel eğitimin Sağlık Bakanlığından MEB'e devredilmesi
- c) Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması
- d) Eğitim fakültelerine özel eğitim bölümlerinin açılması
- e) 573 Sayılı KHK ile yapılan yasal düzenlemeler

24. **Kaynaştırmadan beklenen yararlar ile kaynaştırmanın önündeki engeller arasında ilişki kurmanız istense aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- a) Tutuma dönük çalışmalar yapılması kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabul ve uyumunu kolaylaştıracaktır.
- b) Özel gereksinimli çocukların ailelerinin topluma uyumu, sürecin önemli bir bileşenidir.
- c) Öğretmenin mesleki yeterliliğine göre sınıflarda düzenleme yapılması kaynaştırmayı kolaylaştıracaktır.
- d) Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulünden sınıf öğretmeni sorumludur ve bu durumu öğrencilere iyi anlatmalıdır.
- e) Kaynaştırma ile ilgili yasal düzenlemelerin bilincinde olmak ailelerin işini kolaylaştırmaktadır.

Ek 4. Görüşme Soruları

1. Birlikte yürüttüğümüz dersi diğer derslerle karşılaştırınız/kıyaslayınız?
2. Bu dersin etkinlikleri, öğretim tekniklerini gibi işleniş biçimini düşündüğünüzde diğer derslerden farklı olan yerleri nelerdi? Örnek vererek açıklayınız?
3. Bu dersin diğer derslere ne yönden katkıları olduğunu ya da olacağını düşünüyorsunuz?

Ek 5. Öğretimde Kullanılan Kazanımlar, Yöntem/Teknik/Stratejiler ve Etkinlik Amaçlarının Haftalara Dağılımı

Ünite 1 Kaynaştırmaya Giriş		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
1.1. Kaynaştırma kavramını açıklar. 1.2. Kaynaştırmanın tarihçesini açıklar. 1.3. Kaynaştırma ortamlarını ayırt eder.	Beyin fırtınası Örgütleme Şematik düzenleyici Özetleme	Kaynaştırma kavramı tanımlanırken, ön bilgiler için beyin fırtınası, örgütleme ve özetleme etkinlikleri kullanılacaktır.
Ünite 1 Kaynaştırmaya Giriş		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
1.4. Kaynaştırmayı engelleyen durumları açıklar/belirler.	önemli bilgi birimlerini belirleme, içerik yapılandırma	Kaynaştırmayı engelleyen durumların belirlenmesi
1.5. Kaynaştırmanın yararlarını sıralar.	Beyin fırtınası, Gruplama/etiketleme	Kaynaştırmanın yararlarının belirlenmesi ve başarılı bir kaynaştırma uygulamasına ilişkin önerileri belirlemek
1.6. Kaynaştırmanın ilkelerini sıralar.	Çıkarım yapma, örnek olay	Kaynaştırmanın ilkeleri sıralanması
1.7. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için önerilerde bulunur.	Beyin fırtınası	Kavram ağı ve listeleme etkinliklerinden faydalanılarak izleme-değerlendirme-bilgiyi yönetme becerilerinin harekete geçirilmesine çalışılır.
Ünite 2 Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Kaynaştırma		

Kazanım	Yöntem/ Teknik/ strateji	Etkinlik Amacı
2.1. Yetersizlik gruplarını sıralar 2.2. Yetersizlik gruplarının özelliklerini açıklar. 2.3. Yetersizlik grupları arasındaki farklılıkları ayırt eder.	Beyin fırtınası Ön bilgilerin etkinleştirilmesi	Yetersizlik grupları, özellikleri ve farklılıkları ile ilgili ön bilgilerin hatırlanması
2.4. Yetersizlik durumunun öğrenme özellikleri üzerinde etkileri hakkında tahminlerde bulunur.	Gruplama, beyin fırtınası	Yetersizlik durumunun öğrenme özellikleri üzerinde etkilerinin belirlenmesi
2.5. Farklı yetersizlik grupları için kaynaştırma ortamlarını değerlendirir.	Beyin fırtınası	Kaynaştırma ortamları ve bu ortamların yetersizlik türlerine uygunluğunun eleştirilmesi
2.6. Farklı yetersizlik grupları için öğretmenlere önerilerde bulunur.	Beyin fırtınası	Kaynaştırma ortamlarına ilişkin öğretmenlere dönük öneriler geliştirilebilmesi
Ünite 3 Değerlendirme ve BEP Hazırlama		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
3.1. Değerlendirme kavramını açıklar. 3.2. Değerlendirmenin aşamalarını şema ile gösterir.	Beyin fırtınası	Değerlendirme kavramının açıklanması ve aşamalarının belirlenmesi
3.3. Değerlendirme türlerini açıklar.	Çıkarım yapma	Değerlendirme türlerinin belirlenmesi
3.4. Değerlendirme türlerine örnekler verir.	Beyin fırtınası	Değerlendirme türlerinin örneklenebilmesi

Ünite 3 Değerlendirme ve BEP Hazırlama		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
3.5. Gönderme öncesi süreci açıklar.	Beyin fırtınası	Gönderme öncesi sürecin açıklanması
3.6. Gönderme öncesi süreç ile ilgili uygulama örnekleri hazırlar.	Beyin fırtınası Anlamlandırma	Gönderme sürecine ilişkin uygulama örnekleri etkinlikleri hazırlanması
3.7. BEP'in bileşenlerini sıralar. 3.8. BEP'in oluşturulması sırasında dikkat edilmesi gereken özellikleri tartışır. 3.9. Değerlendirme süreci için alternatif bir yol haritası önerir.	Örgütleme Yüksek sesli düşünme	BEP'in bileşenleri, oluşturulmasında dikkat edilmesi gerekenlerin ve alternatif değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi
Ünite 4 Öğretimin Uyarlanması		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
4.1. Öğretimsel uyarlama terimini açıklar.	Beyin fırtınası	Öğretimsel uyarlamanın tanımlanması
4.2. Uyarlamaları kategorilere ayırır.	Beyin fırtınası Kendini izleme	Uyarlamaların farklı kategoriler altında incelendiğinin fark edilmesi
4.3. Fiziksel düzene ilişkin uyarlamalar yapar.	Örgütleme (planlama kağıtları)	Fiziksel ortam bileşenlerinin belirlenmesi ve uyarlamalara karar verilmesi

4.4. Fiziksel düzen uyarlamalarını özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.	Okuduğunu anlama str.	Ortam uyarlamalarının yeterliliğinin ve özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirilmesi
Ünite 4 Öğretimin Uyarlanması		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
4.5. Öğretim materyallerinde yapılacak uyarlamalara örnekler verir. 4.6. Öğretim materyallerinde yapılabilecek uyarlamaları özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.	Beyin fırtınası Örgütleme	Öğretim materyallerinin uyarlanması ile ilgili örneklerin tartışılması ve özel gereksinimli çocuklara uygunluğunun değerlendirilmesi.
Ünite 5 Sınıfta Davranış Kontrolü		
Kazanım	Yöntem/ Teknik/ strateji	Etkinlik Amacı
5.1. Problem davranış terimini açıklar.	Beyin fırtınası	Problem davranış teriminin açıklanması ve anlaşılması
5.2. Problem davranışı uygun şekilde tanımlar.	Grup çalışması (akran değerlendirmesi)	Problem davranışların uygun şekilde tanımlanması ve doğru tanımlama yapmanın öneminin farkedilmesi
5.3. Davranış kayıt tekniklerini ayırt eder.	Örgütleme Çıkarım yapma	Davranış kayıt tekniklerinin, kullanım amaçlarının ve farklılıklarının ayırt edilebilmesi
Ünite 5 Sınıfta Davranış Kontrolü		

Kazanım	Yöntem/ Teknik/ strateji	Etkinlik Amacı
5.4. Davranışa uygun kayıt tekniklerini kullanır.	Beyin fırtınası	Kayıt tekniklerinin daha iyi anlaşılması ve hangi davranışa hangi kayıt tekniğinin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilebilmesi
5.5. İşlevsel analiz yapar.	Kendini izleme	Davranışa ilişkin kaydın işlevsel analiz yapılabilmesi
5.6. Problem davranışları kontrol etmede kullanılan yöntemleri ayırt eder.	Örgütlenme Beyin fırtınası	Problem davranışların kontrol edilmesinde kullanılan yöntemlerin ayırt edilmesi, davranışa uygunluğuna karar verilebilmesi
5.7. Verilen davranışa uygun sağaltım yöntemini seçer.	Özetleme	Doğru sağaltım yönteminin seçilebilmesi ve sağaltım sürecinin planlanabilmesi
Ünite 6 Sosyal Becerilerin Desteklenmesi		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı
6.1. Sosyal beceri kavramını açıklar.	Beyin fırtınası (Fikir taraması)	Sosyal beceri kavramının tanımlanması ve kapsamının açıklanması
6.2. Sosyal performans kavramını açıklar.	Akran öğretimi (Karşılıklı öğretim), örgütlenme	Sosyal performans kavramının açıklanması, sosyal beceri ve sosyal performansın kavramlarının farklı olduğunun ayırt edilebilmesi
6.3. Sosyal kabulü etkileyen faktörleri belirler.	Beyin fırtınası Yüksek sesle düşünme	Sosyal kabul ile ilgili bilgilerin açıklanması ve kabulü etkileyen süreçlerin fark edilebilmesi
Ünite 6 Sosyal Becerilerin Desteklenmesi		
Kazanım	Yöntem/teknik/strateji	Etkinlik Amacı

6.4. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri işlevleri bakımından analiz eder.	Ön bilgileri etkinleştirme Akran değerlendirmesi Örgütleme	Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler açıklanması
6.5. Sosyal beceri öğretimi aşamalarını uygular.	Rol oynama Sesli düşünme Kendini değerlendirme	Sosyal beceri öğretiminin aşamalarının anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi

Ek 6. İşlenişler

DERS PLANI (1. Hafta)

Ünite: Kaynaştırmaya Giriş

Kazanımlar:

1. Kaynaştırma kavramını açıklar.
2. Kaynaştırmanın tarihçesini açıklar.
3. Kaynaştırma ortamlarını ayırt eder.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Beyin fırtınası, özetleme

Öğretim materyalleri: Gazete, dergi vb. haberleri, anlam çözümleme tablosu, çalışma kağıtları, puzzle, resim vb. görseller.

Dikkati çekme: Derse başlamadan önce öğretmen yayın organlarında yer alan kaynaştırma eğitimi ve öğrencilerine ilişkin haber örneklerini öğrencilere gösterir. Haber başlıkları okunur. Ardından öğrencilere “Haber başlıklarını okuduğunuz zaman zihninizde neler canlandı, neler hissettiniz?” diye sorulur (*Beyin fırtınası*). Öğrencilerin cevapları ve yorumları dinlenir.

Hedeften haberdar etme: Ardından öğretmen “Bugün sizinle kaynaştırma eğitimine ilişkin temel konular hakkında konuşmak istiyorum. Ancak öncesinde bize yol göstermesi ve öğrenmemize yardımcı olması için konu hakkındaki ön bilgilerimizi hatırlayalım” diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.

İşleniş: Öğretmen önbilgilerin etkinleştirilmesi için öğrencilere ilk olarak “özel eğitim dediğimiz zaman aklınıza gelenler nelerdir?” diye sorar. Öğrencilerin cevaplarında yer alması beklenen “yetersizlikten etkilenmiş birey, engellilik” gibi kavramlardan yola çıkarak “özel gereksinimlilik” durumunu nasıl tanımlanır ve yetersizlik türleri tahtada listelenir. Farklı yetersizlik türleri hakkında kısa bilgiler paylaşılarak hatırlatma yapılır. Ardından özel gereksinimli bireylerin ne tür ortamlarda eğitim-öğretim hizmetlerinden

faýdalandıkları sorulur. Öğrencilerin verdiği cevaplar yazılır. Ders başlangıcında tartışılmış olan haber başlıkları da hatırlatılarak kaynaştırma ortamlarının fark edilmesi sağlanır. Dersin ilerleyen kısmında bu listeden yararlanılacağı belirtilir.

Bu eğitim ortamları arasında kaynaştırma ortamlarına dikkat çekilir. Tahtaya bir puzzle resmi yansıtılır. Eksik olan bir parçanın yerine yerleştirilmeye çalışıldığı resmi incelemeleri istenir. Her bir parçanın renginin farklı olduğu ancak birleştiklerinde birbirlerine uyum sağlayabildiklerine dikkat çekilir (*Beyin fırtınası*). “Bu resim ve tekrarladığımız önbilgilerden yola çıkarsak kaynaştırma dendiğinde aklınıza neler geliyor?” diye sorulur. Bu noktada öğrencilerden “özel gereksinimli çocukların diğerleri ile birleşmeleri, akranları ile eğitim almaları, normal sınıfta eğitim almaları” gibi cevaplar vermeleri beklenmektedir. Verilen cevaplar yazılır. Bu cevaplardaki “engelli çocukların normaller ile eğitim alması, akran eğitimi, normal sınıf” gibi ortak noktalar renkli kalemle işaretlenir. İşaretlenen bölümlerden de yararlanılarak kaynaştırmanın tanımı yapılır (*Kendi kelimeleriyle açıklama-paraphrasing*).

Kaynaştırma eğitimine neden ihtiyaç duyulduğu ve kaynaştırma kavramının dünyadaki ve ülkemizdeki tarihsel gelişimi ile ilgili bilgilerin yer aldığı özet metinler öğrencilere dağıtılır. Dağıtılan özeti alt kısmına bir tarih şeridi yerleştirilir. Öğrencilere anlatılanları şeritten yararlanarak sıraya koyabilecekleri belirtilir (*içeriği yapılandırma, örgütleme*). Öğretmen konuyu özetlerken önemli olay ve tarihleri sunu aracılığı ile tahtaya yansıtır. Öğrencilerin kendilerine dağıtılan özet ve tarih şeridi üzerinde işaretleneme yapıp yapmadıkları takip edilir (*okuma sonrası şematik düzenleyici doldurma*). Süreç boyunca özel eğitim ortamları ve değişim süreçleri de tahtada listelenir. Dersin başlangıcında günümüzde özel hizmetlerinin yürütüldüğü ortamlara ilişkin hazırlanan listeye tekrar dikkat çekilir. Eksik varsa anlatılan bilgilerden faydalanılarak eklenir. Öğretmen öğrencilere özel eğitim ortamlarını sorar, cevaplar tahtaya yazılır (*Ön bilgileri etkinleştirme*). Bu ortamlar en kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralanır (*Örgütleme*).

En az kısıtlayıcı ortam olan kaynaştırma sınıflarının da kendi içinde farklı uygulanma şekilleri olduğu belirtilir. Bu uygulama şekilleri kısaca tanıtılır. Ardından öğrencilere boş bir anlam çözümleme tablosu dağıtılır. Kaynaştırma uygulamaların ortak ve farklı noktalarının ayırt edilebilmesi için birlikte doldurulur (*Sunu sonrası şematik düzenleyici doldurma*).

Gözden geçirme ve değerlendirme: Ders bitirilmeden önce anlatılan konular ders sırasında hazırlanmış olan şema, tablo ve listeler kullanılarak kısaca özetlenir. Öğrencilere ekteki soruların yer aldığı bir çalışma kağıdı dağıtılır ve doldurmaları istenir (Çk-1).

Çk-1 Çalışma Kağıdı

1. “Kaynaştırma” dendiğinizde aklınıza gelenler neler?
2. Kaynaştırmanın tanımını yaparken nelerden yararlandınız?
3. Ne ya da neler daha iyi bir tanım yapmana yardımcı olabilir?

DERS PLANI (2. Hafta)

Ünite: Kaynaştırmaya Giriş

Kazanımlar:

1. Kaynaştırmayı engelleyen durumları açıklar/belirler.
2. Kaynaştırmanın yararlarını sıralar.
3. Kaynaştırmanın ilkelerini sıralar.
4. Başarılı kaynaştırma uygulamaları için önerilerde bulunur.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Beyin fırtınası, Grup etkinlikleri, tartışma-beyin fırtınası

Öğretim materyalleri: Örnek olay metni, çalışma kağıdı, şematik düzenleyiciler.

Dikkati çekme: Öğrencilerin derse dikkatini çekmek amacıyla sınıfına kaynaştırma öğrencisi yerleştirilmiş olan öğretmenlerin yaşantılarını anlatan örnek olay anlatımları dağıtılır (Çk-2). Metin tahtaya da yansıtılır ve sınıfla birlikte okunur.

Hedeften haberdar etme: Ardından öğretmen “Bugün sizinle kaynaştırma eğitimini engelleyen durumlar, kaynaştırmanın yararları ve ilkeleri hakkında bilgi edineceğiz. Öncesinde bize yol göstermesi ve öğrenmemize yardımcı olması için konu hakkındaki ön bilgilerimizi ve geçen haftaki bilgilerimizi hatırlayalım” diyerek öğrencileri hedeften haberdar eder.

İşleniş: Öğretmen dağıttığı örnek olay metnini öğrencilerle birlikte okur. Okuma sırasında öğrencilerden metin içinde kaynaştırmayı engelleyebilecek durumları belirlemelerini ve işaretlemelerini ister (*önemli bilgi birimlerini belirleme*). Sonrasında öğrencilere “Ne tür sorunlar/engeller belirlediniz, hangi kısımları işaretlediniz?” diye sorar. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre metinde işaretlemeler yapar. Ardından öğrencilere

-İşaretlemeleri yaparken nelerden yararlandınız?

-İşaretlediğiniz kısımların ortak özellikleri var mı? Bu ortak özellikler neler?

-İşaretlediğiniz kısımlar sizde ne tür bilgileri çağrıştırdı? diye sorar.

Verilen cevaplar ve metinde işaretlenen kısımlar tartışılır, tahtada alt alta listelenir. Öğretmen öğrencilere “Bu listede yer alan sorunları kategoriler altında toplamamız gerekse, hangi başlıklar altında toplayabiliriz?” diye sorar (*Gruplama/etiketleme*). Öğrencilerin önerileri ve tartışmalar sonrasında sorunlar öğretmenden, okul yönetiminden, kaynaştırma öğrencisinden, öğretimsel düzenlemelerdeki sorunlardan, velilerden ve çevreden kaynaklanan engeller olmak üzere kategorilere ayrılır ve kavram haritasında düzenlenir (*içerik yapılandırma*).

Öğretmen “kaynaştırma yararlı mıdır?” diye sorar. Öğrencilerin fikirleri ve verdikleri cevaplar

-Neden böyle düşünüyorsun? Bu cevabı vermeni düşündüren şey ne?”

-Cevabını verirken nelerden etkilendin? Verdiğin cevabın doğru olduğuna nasıl karar verdin?

şeklindeki sorularla genişletilmeye çalışılırken, öğrencilerin de karar vermeleri ile ilgili düşünceleri sağlanmaya çalışılır (*Beyin fırtınası*). Engelleyici unsur/durumlar için hazırlanan kavram haritasına geri dönülür. Öğrencilerden iki kavram (engelleyiciler ve yararlar) arasında ilişki kurması ve bu ilişkiyi bir tablo oluşturarak göstermesi istenir. Bu etkinlikte aşağıdaki sorulardan yararlanılır:

-Kaynaştırmanın engelleri ile yararları arasında ilişkiyi nasıl kurdun?

-İki durum arasında bağ kurmanda aracı/yardımcı olan şeyler neler?

Kaynaştırma ilkelerinin belirlenebilmesi için öğretmen tablonun yanına ek bir sütun açar. Öğrencilere

-Ne tür müdahaleler yaparsak kaynaştırmadaki engeller yarara dönüşür ve biz başarılı bir kaynaştırma uygulamasından söz edebiliriz? diye sorulur. Öğrencilerin cevapları açılan sütuna yerleştirilir (*Çıkarım yapma*). Bu bölümde sıralanan müdahale/uygulamaların başarılı bir kaynaştırma için sağlanması gereken ilkeler olduğu vurgulanır.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Dersin sonunda öğretmen öğrencilere derste anlatılanları özetlemeleri için dağıtılmış olan not alma ve özetleme kağıtları dağıtır. Çk-3'te yer alan soruları da yanıtlamaları istenir. Öğrencilerin özetleri tamamlamasının ardından kağıtlar toplanır ve ders bitirilir.

Çk-2 Örnek Olay-1

Ela, down sendromlu bir öğrencidir. İlköğretim 1.sınıfa devam etmektedir. 3-4 kelimelik cümleler kurabilmektedir. Sınıf kurallarına uyma, yönergeleri takip etmekte, sınıf etkinliklerine katılma gibi becerilerde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğretmeni Ela'nın sınıfında olması ile ilgili görüşü şu şekildedir:

“Ela, sınıfa geldiğinde ne yapacağımı bilmiyorum. Down sendromunun ne demek olduğu hakkında az çok bilgim var. Ama daha önce hiç böyle bir çocukla zaman geçirmedim. Aklımda Ela'ya nasıl davranmalıyım, acaba konuşabiliyor mu, söylediklerimi anlar mı gibi birçok soru var. Neden benim sınıfıma yerleştirildiğine anlam veremedim. Okulumuzda özel sınıf var ve oraya gitmeli diye düşünüyorum. Durumu özel sınıfın öğretmeni ile görüştüm, yardım ederim dedi, kaynaştırmaya devam edebilecek düzeyde bir öğrenci dedi ama ne demek istediğini çok da anlamadım. Konuyu müdür beyle de görüştüm. “Hocam ben de hiç uygun görmüyorum. Yasal olarak bir sınıfa vermek zorundayım. Yine sizde görünsün özel sınıfa geçiririz.” dedi. Çocuklar da Ela'yı kabul edemediler. Birkaç veli sınıfta görmüş. Sanırım onlar da şikayetçi olmuşlar. Müdür beyin bir şekilde bu sorunu çözeceğini umuyorum.”

Çk2-Örnek Olay-2

“Bu sene 3.sınıfı okutuyorum. Sınıfıma yeni bir öğrenci geldi. İşitme cihazı kullanıyor. Okuma yazması var ama çok da iyi değil. Derslerde konuşulanları anlamadığını düşünüyorum. Sınıf tartışmalarına katılamıyor. Aslında cihazı olduğu için de duymuyor tabi, o yüzden katılmıyor sanırım. Cihaz olması sınıftaki çocukların da dikkatini çekti. Ailesi benden bir şeyler yapmamı istiyor. Ama bence benim sınıfımda olması hiç uygun değil. İşitme engelli çocukların olduğu bir okulda olsa daha doğru olur diye düşünüyorum. Çünkü ben ne yapabileceğimi bilmiyorum.”

Çk-3 Özetleme Kağıdı ve Sorular

1. Kaynaştırmanın tanımı ve kapsamına ilişkin bilgileriniz bu dersi takip etmenizde ne tür etkiler yarattı?
2. Kaynaştırma uygulamalarının önündeki engeller ile yararlar arasında ilişki olup olmadığına nasıl karar verdiniz?
3. Ne ya da neler kaynaştırmanın ilkelerini belirlemene ve çözüm önermene yardımcı oldu?

DERS PLANI (3. Hafta)

Ünite: Özel Gereksinimli Çocuklar ve Kaynaştırma

Kazanımlar:

1. Yetersizlik gruplarını sıralar.
2. Yetersizlik gruplarının özelliklerini açıklar.
3. Yetersizlik grupları arasındaki farklılıkları ayırt eder.
4. Yetersizlik durumunun öğrenme özellikleri üzerinde etkileri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Farklı yetersizlik grupları için kaynaştırma ortamlarını değerlendirir.
6. Farklı yetersizlik grupları için öğretmenlere önerilerde bulunur.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Grup etkinlikleri, beyin fırtınası, özetleme, soru cevap

Öğretim materyalleri: Özetleme (Şematik düzenleyici), sınıf fotoğrafları, kavram ağı.

Dikkati çekme: Öğretmen Çk-4’de yer alan soruları tahtaya yazar. Öğrencilerden soruları okumaları ve düşünmeleri ister.

Hedeften haberdar etme: “Bugünkü dersimizde farklı yetersizlik türlerinin kaynaştırma ortamlarındaki durumunu ve sorduğumuz soruların cevaplarını değerlendirmeye çalışacağız” denerek öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Derse başlanırken yazılan sorular ön bilgilerin ve yetersizlik gruplarının hatırlanabilmesi için Çk-4’de yer alan sorular sırayla cevaplanır (*Ön bilgilerin etkinleştirilmesi-strategies for activating prior knowledge*).

Öğrencilerin yanıtları önce tahtaya yazılır. Hatırlanan ön bilgilerin daha sistemli bir halde görülebilmesi için bir kavram ağı hazırlanır. Kavram ağı üzerinde yetersizlik grupları ve özellikleri işaretlenerek öğrencilerle birlikte doldurulur. Her bir yetersizlik grubu ve temel özellikleri kavram ağında yazılır.

Ardından öğrencilere “yetersizlik türlerini ve temel özelliklerini hatırladık. “Peki bu özelliklerin bireylerin öğrenmesi üzerinde nasıl bir etkisi olabilir?” diye sorulur. Yetersizlik türlerine özgü öğrenme özelliklerinin tartışılabilmesi için beyin fırtınası başlatılır. Beyin fırtınası etkinliği sırasında birlikte doldurulmuş olan kavram ağından faydalanılır. Her bir yetersizlik türü için öğrenme özellikleri hakkında tahminlerde bulunulması istenir. Yapılan tahminler tartışılarak uygunluğuna karar verilir. Ardından bir anlam çözümleme tablosundan faydalanılarak ortak ve farklı noktaların görselleştirilmesine çalışılır. Derste anlatılanlar toparlanır ve bitirilirken öğrencilere öğrenmelerini kontrol etmeleri için sorular sorulur (Çk-5). Yanıtları üzerinde düşünmeleri istenir (*Çıkarım yapma*).

Öğrencilere “Saydığımız yetersizlik türlerinin eğitim aldığı ortamlar nelerdir?” diye sorulur. Cevaplar tahtaya yazıldıktan sonra “kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri hangi ortamlarda verilmektedir?” denir (*ön bilgilerin etkinleştirilmesi*). Verilen cevaplar listelenir. Öğretmen “Bu ortamları en çok kısıtlayıcı olan ortamdan en az kısıtlayıcı ortama göre sıralamanızı istesem nasıl bir sıra oluşturunuz?” diye sorar (*Gruplama/Kategorize etme*). Verilen cevaplardan sonra sıralama yapılır. En az kısıtlayıcı ortam kavramı ve anlamı tekrara hatırlanır. Öğretmen öğrencilere;

-Neden böyle bir sıralama yapma ihtiyacı duyuyoruz?

-Bu sıralamayı yaparken nelerden faydalandık?

-Yaptığımız sıralamanın doğru olup olmadığına karar vermemizde bize yardımcı olan şeyler nelerdir? Diye sorar. Böylelikle öğrencilerin cevap verme ve düşünme süreçlerine odaklanmaları sağlanmaya çalışılır (*Beyin fırtınası*).

Öğrencilere özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirildiği kaynaştırma sınıflarına ilişkin fotoğraf vb. görseller gösterilir. Bu ortamları uygunlukları bakımından eleştirmeleri istenir. Bir önceki derste hazırlanan anlam çözümleme tablosundan faydalanılarak kaynaştırma ortamlarının düzeni, yetersizlik türü ve öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiyi tartışmaları istenir (*Beyin fırtınası*). Tartışma sırasında daha önceki derslerde hazırlanmış olan yetersizlik türlerine ilişkin listeler ve şematik düzenleyicilerden faydalanılır. Bu sırada aradaki ilişkiyi nasıl kurdukları hakkında sorular sorulur:

-Yetersizliğin türü ile ortamın düzeni arasında nasıl bir ilişki olabilir?

-Öğrenme özelliği ile sınıf düzeni arasında ilişki kurmaya çalışırken nelerden faydalandın?

-Önceki bilgilerin bu ilişkiyi kurmana nasıl yardımcı oldu? (*beyin fırtınası*)

Gözden Geçirme ve Değerlendirme: Ders süresince anlatılanlar başlıklar halinde ünite haritası çıkarılır. Anlatılanların başlıklara göre yazılı olarak kısaca özetlenmesi istenerek ders tamamlanır.

Ödev: Öğrencilerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yaşadığı ya da yaşayabileceği sorunlar ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Edindikleri bilgilerden yola çıkarak tespit ettikleri sorunları ve çözüm önerilerini kısa bir rapor halinde yazarak bir sonraki derse getirmeleri söylenir. Öneriler uygulanabilirlikleri bakımından tartışılır.

Çk-4 Önbilgi Soruları

Yetersizlik deyince aklınıza neler geliyor?

1. Hangi yetersizlik gruplarını biliyoruz?

2. Bu yetersizlik gruplarının temel özellikleri nelerdir?
3. Yetersizlik türü öğrenme özelliklerini nasıl etkiler?
4. Yetersizlik türlerinin öğrenme özellikleri arasında benzerlik ya da farklılıklar nelerdir?
5. Yetersizlik türlerinin özelliklerini bilmek bizim için neden önemlidir.

Çık-5 Kendini Kontrol Soruları

1. Yetersizlik gruplarını nasıl belirledin/belirlerken nelerden yararlandın?
2. Yetersizlik türü ile öğrenme özelliği arasında ilişki kurmaya çalışırken nelerden yararlandın?
3. Yetersizlik türü ile öğrenme özellikleri arasındaki benzerlik ya da farklılıklara nasıl karar verdin?

DERS PLANI (4. Hafta)

Ünite: Değerlendirme ve BEP

Kazanımlar:

1. Değerlendirme kavramını açıklar.
2. Gönderme öncesi süreci açıklar.
3. Değerlendirme türlerini açıklar.
4. Değerlendirme türlerine örnekler verir.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Beyin fırtınası, sesli düşünme, ekleme, örgütleme

Öğretim materyalleri: Çalışma kağıtları, tahta, projeksiyon, örnek müfredat, tablo.

Dikkati çekme: Öğrencilerin dikkatinin çekilebilmesi için öğretmen tahtaya şu soruları yazar:

-Neden özel sınıfta değil de benim sınıfımda?

-Akranlarından ne kadar geride?

-Ne çalışacağıma nasıl karar vereceğim?

-Benim sınıfıma gelmesine kim nasıl karar verdi?

Ardından öğrencilere “Bu sorulara cevap bulabilmek için ne ya da neler yapmalıyız?” Diye sorar (*Beyin fırtınası*). Öğrencilerden değerlendirme ve değerlendirme süreci ile ilgili cevaplar vermeleri beklenir. Eğer uygun ya da yakın cevaplar verilmezse öğretmen vize, final gibi sınavlarda geçme ve kalma durumuna karar verilmesi gibi yakın örnekler ile yönlendirme yapmaya çalışır.

Hedeften haberdar etme: “Bu ve buna benzer soruların cevaplarını, ancak uygun şekilde değerlendirme yapma ve bu değerlendirme sonuçlarından faydalananarak yapacağımız yerleştirme ve program hazırlama süreci ile bulabiliriz. Bugünkü derste değerlendirme sürecinden bahsedeceğiz” denerek öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Sınıfında öğrenme gücünü yaşayan bir öğrencisi olan öğretmen ile ilgili bir örnek olay metni dağıtılır ve tahtaya da yansıtılır (Çk-6). Hepsinin ellerindeki metni okuması sağlanır. Öğrencilere

-Bu öğretmenin ne gibi sıkıntıları var?

-Öğrenciyi neden Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirdi?

-RAM’ın öğretmenden beklentisi nedir?

-Sizce ne yapılması gerekir?” şeklinde sorular sorularak yaşanan problemi fark etmeleri, tanımlamaları ve çözüm üretmeleri sağlanmaya çalışılır (*Beyin fırtınası, ekleme str.*). Belirlenen sorunlar ve çözüm önerileri dinlendikten sonra ilk basamağın gönderme öncesinde yürütülmesi gereken belirleme süreci olduğu vurgulanır. Öğrencinin durumunun belirlenebilmesi için yapılacak değerlendirmede ne yöntemler/araçlar kullanılabileceği sorulur. Öğrencilerden cevaplar alındıktan sonra öğretmen tahtaya ilköğretimde yer alan derslerden birinin programını yansıtır. Öğrencilere “Bu programı bir ölçme aracına dönüştürmenizi istesem nasıl bir yol izlediniz?” diye sorulur (*Beyin*

fırtınası). Programda yer alan ünite, kazanımlar, örnek etkinlikler gibi başlıklar üzerinden yorum yapmaları ve tartışmaları istenir. Bu sırada yürütülen tartışma sırasında öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini eleştirmelerine çalışılır. Sınıftaki öğrencilerle birlikte ünitedeki kazanımlar listelenir. Ek sütunlar eklenip (evet/hayır) bir tablo oluşturulur (*Örgütleme*). Yapılan işlem sonucu oluşturulan listenin kontrol listesi olduğu vurgulanır. Değerlendirme aracının programdan yola çıkılarak hazırlandığına dikkat çekilir ve programa dayalı değerlendirme kavramı açıklanır. Öğretmen bu kontrol listesini oluştururken geçirilen süreci *yüksek sesli düşünme yolu* ile özetler:

-Önce programı inceledik.

-Kazanımları listeledik ve uygunluklarına karar verdik.

-Her bir kazanımı nasıl ölçeceğimize karar verdik.

-Ölçme aracını oluşturup kullanıma hazır hale getirdik.

Bir diğer değerlendirme yöntemi olan tepki analizinin açıklanabilmesi için öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba Çk-7'deki gibi bir örnek dağıtılır. Gruplardan örneği incelemeleri ve dikkatlerini çeken kısımları işaretlemeleri istenir. Ardından öğretmen sırayla gruplara şu soruları sorar (*Çıkarım yapma*):

-İşaretleme yaparken nelere dikkat ettiniz?

-İşaretlediğiniz kısımların ortak özellikleri var mı? Bu ortak özellikler neler?

-Elinizdeki örneği değerlendirme için kullanmak isteseydiniz ne tür sonuçlar elde etmeniz mümkün olurdu?

Cevaplar alındıktan sonra öğretmen örneklerden birini tahtada analiz eder. Analiz türü, gerekçesi ve sonuçlarının nasıl kullanılabileceği açıklanır. Benzer bir çalışma hata analizinin açıklanması için tekrarlanır (*Çıkarım yapma*). Ayrıca yapılan gözlemlerin aileden edinilen bilgilerin de gönderme öncesi yapılan değerlendirmenin sağlıklı olması için önemli olduğu belirtilir.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Ders bitirilmeden önce anlatılan konular ders sırasında hazırlanmış olan analizler, tablo ve listeler kullanılarak kısaca özetlenir.

Ödev: Öğrencilerden gönderme öncesi süreçte yapılan işlemlerin açıklandığı bir raporu hazırlamaları gerekse, hangi başlıkların yer alması gerektiği hakkında düşünmeleri ve bir sonraki derste bunu yazılı ödev halinde sunmaları istenir. Bu ödev ile birlikte Çk-8’de yer alan sorular da öğrencilere verilir ve yanıtlamaları istenir.

Çk-6 Örnek Olay

Didem öğretmen, ilköğretim 1.sınıf öğretmenidir. Öğretmen matematik öğretimine yönelik çalışmalar yaparken sınıfındaki bir öğrencinin çok yavaş ilerlediğini ve çok az şey öğrendiğini gözlemlemiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler 1’er, 5’er ve 10’arlı olarak 100’e kadar ritmik sayabilmekte ve yazabilmektedirler. Ancak belirlediği öğrenci 1’erli saymayı 20’ye kadar ve yardım alarak yapabilmekte ve yazarken de zorlanmaktadır. Durumu okul yönetimine ve rehber öğretmene bildirir. Öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirilmesini ister. Rehberlik Araştırma Merkezi öğrenciyi değerlendirmeden önce Didem öğretmenden öğrenci ile ilgili topladığı bilgileri, yaptığı değerlendirmeleri ve çalışmaları içeren bir rapor ister. Didem öğretmen ise kendisinden tam olarak ne istendiğini anlamamış ve öğrencinin neden Rehberlik Araştırma Merkezi’nce değerlendirilmediğine de bir anlam verememiştir.

Çk-7 Çalışma Örnekleri

Tepki Analizi Örneği

Ayşe o sabah çok heyecanlıydı. Anesi onu lunaparka götürecekti. Erkenden uyadı. Üstünü değiştirdi. Kavalı etmek için mutfığa koştu. Anesi ona sarılıp

-Günaydın kızım. Lunaparka gitmek için hazır mısın? Diye sordu. Ayşe heyecanla:

-Evet aneciğim. Çok heyecanlıyım diye cevap verdi.

Birlikte kavalı etikten sonra yola koyuldular. Lunaparkta carpişan arabalara, dönme dolapa ve daha bir çok şeye bindiler. Çok güzel bir gün geçirdiler.

Hata Analizi Örnekleri

25	62	36
48	19	57
+-----	+-----	+-----
613	711	813

Çk-8

1. Sizce bu ödevin amacı ne olabilir? Kısaca özetleyiniz.
2. Derste edindiğiniz bilgi/becerileri ödevi tamamlamak için kullandınız mı? Nelerden yararlandınız? Yazınız.

DERS PLANI (5. Hafta)

Ünite: Değerlendirme ve BEP

Kazanımlar:

1. BEP'in bileşenlerini sıralar.
2. BEP'in oluşturulması sırasında dikkat edilmesi gereken özellikleri tartışır.
3. Değerlendirme sürecinin basamaklarını şema ile gösterir.
4. Değerlendirme süreci için alternatif bir yol haritası önerir.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Grup etkinlikleri, beyin fırtınası, önemli bilgi birimlerini belirleme, anlamlandırma

Öğretim materyalleri: Yönetmelik maddeleri, şema, çalışma kağıdı, akış şeması, kavram haritası.

Dikkati çekme: Öğretmen özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde yer alan bazı maddeleri yazar (Çk-9). Öğrencilerden deste işlenecek konuyu tahmin etmelerini ister.

Hedeften haberdar etme: Öğrencilerin tahminleri dinlendikten sonra “Bugün gönderme sonrası süreçte yapılması gerekenler hakkında konuşacağız” denerek öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Öğretmen bir önceki hafta işlenen konuyu kısaca özetledikten sonra öğrencilere gönderme öncesi süreç tamamlandıktan ve yapılan düzenlemelere rağmen yeterli performans alınamadığı durumda ne yapılması gerektiğini sorar. Öğrencilerin cevapları dinlenir. Bir sonraki aşamanın ayrıntılı değerlendirme yapılması için RAM’a yönlendirilmesi olduğu vurgulanır. RAM’daki değerlendirme sürecinde yer alması gereken ekip, ders başında yazılan yönetmelikteki ilgili maddeden (17.madde) yararlanılarak listelenir (*önemli bilgi birimlerini belirleme*). Öğretmen “RAM’da yapılan değerlendirmede ne tür değerlendirme araçları kullanılmaktadır?” diye sorar. Kullanılan araçların formal değerlendirme aracı olduğu belirtilir, öğretmen informal değerlendirme araçları ile aralarındaki farkın karşılaştırılmasını ister (*Beyin fırtınası*).

Ayrıntılı değerlendirme süreci açıklandıktan sonra ilk üniteye oluşturulmuş olan en çok kısıtlayıcı ortamdaki en az kısıtlayıcı ortama doğru sıralamanın açıklandığı şema tahtaya yansıtılır. Öğrencilere

-Ayrıntılı değerlendirme süreci ile bu şema arasında bir ilişki kurmanız istense neler söyleyebilirsiniz?”

diye sorulur (*anlamlandırma str/ön bilgilerin yeni bilgilerle birleştirilmesi*). Tahtadaki şema gruplara ayrılır ve öğrencilerin cevaplarına göre öğretmen ayrıntılı değerlendirmenin öğrencinin özel eğitime uygunluğu ile ilgili bir karar verme süreci olduğunu belirtir. Değerlendirme sonucu çıkabilecek kararlara (hiçbir desteğe gereksinim kalmadan aynı sınıfta devam etmesi, kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıfına devam, özel eğitim okulu/sınıfı) vurgu yapar. Verilecek kararda en az kısıtlayıcı ortam ilkesi dikkate alınarak yerleştirme yapılması gerektiği belirtilir.

Öğretmen “Değerlendirme süreçlerinin bitmesi ve yapılan yerleştirmenin amacına ulaşması için öğrenci ile yapılacak çalışmaların planlanması gerekir. Bu noktada bize yol gösteren yasal düzenlemeleri tekrara hatırlayalım” diyerek özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 19. maddesine tekrar dönülür ve öğrencilere Çk-10’daki çalışma kağıdı dağıtılır.

Öğrencilerden yönetmelik içinde geçen BEP'in bileşenleri ile ilgili olduğunu düşündükleri kısımları belirleyerek bir BEP şablonu oluşturmaları istenir. Ardından düzensiz halde yazılmış bir bireyselleştirilmiş eğitim planı dağıtılır.

-Önce size dağıtılan plan metnini okuyun. Sonra oluşturduğunuz şablonda yer verdiğiniz başlıklara göre düzenli hale getirin denir. Aynı zamanda çalışma kağıdındaki soruları da cevaplamaları istenir (*örgütme*).

Öğrencilere etkinliklerini tamamlamaları için süre verilir. Aynı çalışma kağıdı sınıfın katılımı ile birlikte doldurulur. Öğretmen hangi bölüme ne yazacağına nasıl karar verdiği ile ilgili model olur (*yüksek sesli düşünme*).

-Önce metni inceledik.

-BEP'in her başlığının içeriğini tahmin etmeye çalışarak metnin bölümleri ile arasındaki ilişkiyi belirledik.

-İlgili bölümlere düzenli şekilde yazdık.

-BEP'i tamamladıktan sonra tekrar gözden geçirdik.

Çalışma kağıdı tamamlandıktan sonra BEP'te yer alan alt başlıklar kısaca açıklanır. Performans düzeyi, amaç ifadelerinin yazımı, değerlendirme ve ek hizmetlerin seçimi gibi konularda örnekler verilerek açıklamalar yapılır. BEP'in yıl içinde mutlaka değerlendirilmesi gerektiği vurgulanır.

Konu tamamlandıktan sonra öğrencilerden ünite boyunca anlatılan değerlendirme sürecini akış şeması haline dönüştürmeleri istenir. İhtiyaç duyulan durumlarda ilk derslerden itibaren işlenen konular, örnekler ve şemalar hatırlatılabilir. Tartışma yolu ile önerilen basamaklar sıralanır. Öğretmen ünitenin içeriğine ilişkin hazırladığı kavram haritasını tahtaya yazar. Öğrencilerin önerileri ve ünite haritası karşılaştırılarak akış şeması oluşturulur.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Ders bitirilmeden önce hazırlanmış olan akış şeması kullanılarak konu kısaca özetlenir.

Ödev: Öğrencilerden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan bir öğretmenden çocuğun BEP'ini istemeleri ve uygunluğunu değerlendirmeleri, yaptıkları bu çalışmayı rapora dönüştürerek teslim etmeleri söylenir.

Çk-9 Yönetmelik Maddeleri

Madde 17: Rehberlik ve araştırma merkezleri bünyesinde eğİtsel tanılama, izleme ve değİrlendirme ekibi; özel eğitim hizmetleri kurulundan sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü ile Rehberlik araştırma Merkezi müdürünün işbirliği ile 19. Maddede belirtilen personelin görevlendirilmesi yoluyla oluşturulur.

MADDE 19 – (1) Eğİtsel değİrlendirme ve tanılama hizmetlerini yürütmek üzere RAM’ın teklifi ve millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM’larda özel eğitim değİrlendirme kurulu oluşturulur.

“(2) Özel eğitim değİrlendirme kurulu, RAM müdürünün görevlendireceğı müdür yardımcısı ya da bölüm başkanı başkanlığında;

- a) Özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı,
- b) Psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen bir rehber öğretmen,
- c) Görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen,
- ç) Bulunması hâlinde gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmen,
- d) Bireyin velisi,
- e) Varsa, bir çocuk gelişimi ve eğitimcisiinden oluşur.”

(3) Özel eğitim değİrlendirme kuruluna üyelerin dışında gerektiğinde; eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim gibi diğİr meslek elemanlarından seçilecek birer kişi, çıraklık ve yaygın eğitime gidecekler için ilgili kurum temsilcisi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin çalıştığı kurumdaki iş yeri temsilcisi kurula üye olarak katılabilir.

(4) Özel eğitim değİrlendirme kurulunca, bilgilerine başvurulmak üzere; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin sınıf ve alan öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, kayıtlı olduğı okulun veya kurumun müdürü, başvuru yapan kurum temsilcisi, özel eğitim hizmetleri kurul üyesi, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyesi ve sivil toplum kuruluşu temsilcisi çağrılabilir.

ÇK-10 Bep Şablonu

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Bileşenleri	MADDE 69 – (1) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır. (2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını, b) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını, c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini, ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri, d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri, e) Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir. (3) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve BEP geliştirme biriminin iş birliğiyle hazırlanır. (4) Bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrenci için hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve bireyin yönlendirilmesinde BEP’e ilişkin değerlendirmeler esas alınır.	BEP’te olması gerekenleri yazarken yönetmelikten nasıl faydalandın? Ne ya da neler BEP’in bileşenlerini belirlemene yardımcı oldu? Böyle bir çalışma kağıdı kullanmak sana yardımcı oldu mu/nasıl yardımcı oldu?
---	---	---

DERS PLANI (6.Hafta)

Ünite: Öğretimin Uyarlanması

Kazanımlar:

1. Öğretimsel uyarlama terimini açıklar.
2. Uyarlamaları kategorilere ayırır.
3. Fiziksel düzene ilişkin uyarlamalar yapar.
4. Fiziksel düzen uyarlamalarını özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Grup etkinlikleri, örgütleme, fikir taraması, beyin fırtınası, soru-cevap, okuduğunu anlama stratejisi

Öğretim materyalleri: Örnek öğretim planları, çalışma kağıdı, sınıf düzeni konulu makale, sınıf resimleri.

Dikkati çekme: Öğrencilere uyarlama sözcüğünün TDK’da yer alan tanımı verilir. Tanımı neden okuduk, dersimizle ne tür bir ilişkisi olabilir diye sorularak dikkat çekilir.

Hedeften haberdar etme: Ardından “Bu derste öğretimsel uyarlama kavramından ve uyarlama yapılması gereken alanlardan bahsedeceğiz” denir.

İşleniş: Öğrencilerden uyarlama tanımından yola çıkarak düşündürme soruları da kullanılarak öğretimsel uyarlamanın tanımını yapmaları istenir (*beyin fırtınası*) (Çk-11). Fikirler tartışıldıktan sonra tanım oluşturulur.

Uyarlamaların kategorilere ayrılması için eğitimde kullanılan bir öğretim planı yansıtılır ve öğrencilere de dağıtılır (Çk-12). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin uyarlama yapabileceği başlıkları fark edebilmeleri ve okuma öncesi amaç belirleme ve planlama yapabilmeleri için aşağıdaki soruları içeren bir planlama kağıdı verilir. İncelemelerini bu soruların cevaplarını düşünerek yapmaları istenir (*Kendini izleme*).

-Planda neleri incelemeliyim?

-Öğretim planında ne tür bilgiler olabilir?

-Bu bilgiler ne işime yarayacak?

-Nasıl bir inceleme yaparsam daha iyi anlarım?

-Kategorileri belirlemek için hangi özellikleri dikkate almalıyım?

-Yapılacak uyarlamaların sonuçları neler olabilir?

Öğretmen gerekirse kağıdı doldurmak için model olabilir. Öğrencilerin de kendi plan kağıtlarını tamamlamaları sağlanır. Bu sırada öğrencilerin planı incelerken yukarıdaki soruların cevaplanmasına yardımcı olacak bölümlerde renkli işaretleyiciler, not alma, altını çizme gibi kolaylaştırıcılar kullanıp kullanmadıkları izlenir. Etkinlik sonrasında uyarlama yapılmasına ihtiyaç duyulan alanlar tekrar gözden geçirilerek listelenir.

Öğretmen öğrencilere sınıfta fiziksel düzen ile ilgili makale dağıtılır ve tahtaya da yansıtılır. Bir önceki etkinliğe benzer şekilde okuduğunu anlama ve okuma öncesi planlama sorularına cevaplar aranır (*okuduğunu anlama stratejisi*):

-Metni okumadan önce tahminde bulunmak için;

- Başlık nedir?
- Ne anlatıyor olabilir?
- Okuma amacım ne? Bu metnin dersin konusu ile ne tür bir ilişkisi olabilir?
- Nasıl okumalıyım/nasıl okursam daha iyi anlarım?

-Okuma sırasında dikkati çekmek için;

- Metin üzerinde işaretleme yapma, önemli kısımların altını çizme, renklendirme
- Fiziksel ortam bileşenleri ile ilgili kısa notlar alma

-Okuma sonrasında ise öğrencilerin aldıkları notlar, işaretlemeler ve metni okurken edindikleri bilgileri kavram şeması yardımı ile düzenlemeleri istenir. Böylece fiziksel ortamın bileşenleri belirlenmeye çalışılır. Ardından tahtaya sınıf resmi yansıtılır. Fiziksel ortam bileşenleri resim üzerinde tartışılır. Fiziksel ortamda yapılabilecek uyarlamalar, özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirilmesi için *beyin fırtınası* yapılır. Etkinlik sırasında hazırlanmış olan kavram şemasından, okuma etkinliğinde alınan notlardan yararlanılır.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Ders süresince hazırlanmış olan şematik düzenleyiciler ve notlar aracılığı ile konu özetlenir. Etkinlikler tamamlanırken kullanılan öğrenme ve düşünme etkinliklerini fark etmeleri sağlanmaya çalışılır. Bir sonraki ders için öğrencilerden okullarda kullanılan ders kitaplarından birer tane getirmeleri istenir. Ders tamamlanır.

Ödev: Öğrencilere sınıf resimleri dağıtılır. Bir sonraki derse bu resimlerde gördükleri fiziksel ortamı yeniden düzenlemeleri, yaptıkları düzenleme sırasında nelerden yararlandıkları ve düzenlemenin gerekçelerini açıkladıkları bir rapor yazmaları istenir.

Çk-11 Düşünme Soruları

1. Uyarlama sözcüğünün tanımını okuduğunuzda zihninizde neler canlandı?
2. Özel eğitim kavramı ile arasında nasıl bir ilişki olabilir?
3. Önceki derslerde yaptığımız kaynaştırma tanımını hatırlayın. Kaynaştırma eğitimi ile uyarlama sözcüğünü ilişkilendirirsek neler söylersiniz?
4. Yapılabilecek uyarlamalar nasıl gruplandırılabilir?
5. Bu gruplamayı yaparken neleri dikkate aldınız?

Çk-12 Örnek Ders Planı (Hayat bilgisi dersi programından alınmıştır)

Ders : Hayat Bilgisi

Sınıf : 1

Süre : 40’

Tema : Dün, Bugün, Yarın

Kazanımlar : C.1.1. Geçmiş, şimdi, gelecek zaman dilimlerini ayırt eder ve uygun yerde kullanır.

Temel Beceriler : Öz yönetim (*Zamanı ve mekânı doğru algılama*), Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma (*Değişim*)

Materyaller : Çalışma kağıtları.

SÜREÇ

Ön hazırlık:

- Öğrencileri, bir gün önceden iki gruba ayırın. Birinci gruba “Bir anını bizimle paylaşır mısın?” , diğer gruba “ Gelecekte hangi mesleği niçin seçmek istiyorsun?” konulu ödevleri verin. Anısını anlatacak öğrenciler küçüklük fotoğraflarını, meslek seçimi yapacak olanlar da seçecekleri mesleğe ait resimler getirsinler.
 - Sınıf panosunu boşaltın ve ortadan ikiye bölün.
 - Kendi öğrencilik yıllarınıza ait (ilköğretim) bir fotoğrafı sınıfa getirin.
1. “Daha dün annemizin kollarında yaşarken” isimli şarkıyı söyleyerek sınıfa girin ve öğrencilerin tempo tutarak size eşlik etmelerini isteyin.
 2. Çocukluk fotoğrafınızı öğrencilere göstererek bir anınızı anlatın.(Anınızın içinde geçmiş, şimdi ve gelecek zaman dilimlerini ifade kavramlar bulunsun.)

“ Dün albümü karıştırırken bu fotoğrafı buldum. Geçmişteki günlerim aklıma geldi. Anılarımı düşünmeye başladım. Özellikle okula başladığım ilk günü hiç unutamıyorum. Okulumu, arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok sevmiştim. Öğretmenim saçımı okşayıp “ Gelecekte ne olmak istiyorsun?” diye sormuştu. Bana bakan sevgi dolu gözlerinden etkilenip, onun gibi öğretmen olmak istediğimi söylemiştim. Şimdi bir öğretmenim. Okula gelirken düşündüm ve yarın ilkokul öğretmenimi ziyaret etmeye karar verdim.”

3. Öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak onların geçmiş, şimdi ve gelecek zaman dilimlerini ayırt ederek uygun yerlerde kullanmalarını sağlayın.

- Dün annen hangi yemeği pişirmişti? Dün televizyonda hangi filmi izledin, dün ne giymiştin?
- Şimdi ne yapıyorsun? Şu anda üzerinde hangi giysiler var?, Ben şimdi ne söylüyorum, şimdi ne yapmak istiyorsun? vb.
- Yarın için bir planın var mı? Yarın hangi derslerimiz var? vb.

4. Öğrencilere verilen ödevlerin sınıfta sunulmasını söyleyin.

5. Çalışma kâğıtlarını dağıtarak yapılmasını sağlayın.

6. Çalışmaların panoya asın.

DEĞERLENDİRME

Kısa cevaplı sorular ile değerlendirilebilir.

DERS PLANI (7. Hafta)

Ünite: Öğretimin Uyarlanması

Kazanımlar:

1. Öğretim materyallerinde yapılacak uyarlamalara örnekler verir.
2. Öğretim materyallerinde yapılabilecek uyarlamaları özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Grup etkinlikleri, örgütleme, fikir taraması, beyin fırtınası, soru-cevap

Öğretim materyalleri: Ders kitapları, çalışma kağıdı, sınıflarda yer alan materyallerin resimleri.

Dikkati çekme: Öğrencilerden yanlarında getirdikleri ders kitaplarını çıkarmaları istenir.

Hedeften haberdar etme: Ardından “bu derste öğretimsel uyarlamalar hakkında konuşmaya devam edeceğiz” denir.

İşleniş: Öğretmen öğrencilerin getirdikleri kitapları incelemelerini ister. Bu inceleme sırasında kullanılmak üzere aşağıdaki başlıkların yazılı olduğu bir analiz kağıdı dağıtılır:

- Kitapta yer alan resimler hakkındaki düşüncelerim,
- Kitaptaki yazı karakteri ve puntosu hakkındaki düşüncelerim,
- Kitapta yer alan metinler hakkındaki düşüncelerim,
- Kitabın baskı kalitesi ve kullanılan kağıt hakkındaki düşüncelerim,

Öğrenciler incelemelerini tamamladıktan sonra, kitapların eleştirilmesi için tartışma başlatılır. Eleştiriler listelenir ve özel gereksinimli çocukların faydalanabilmesi için çözümler önerileri alınır. Önerilerin uygunluğu sınıfça değerlendirilir ve uygunluğuna, kullanılabilirliğine ve ekonomikliğine karar verilmesine çalışılır. Öğrenciler karar verme süreçleri ile ilgili birbirlerine soru sormaları konusunda cesaretlendirilir (*Beyin fırtınası*).

Ardından sınıf içinde kullanılan diğer materyaller sorulur. Öğrencilere farklı materyallerin resimleri dağıtılır. Resimdeki materyali incelemeleri ve bu materyalde ne tür düzenlemeler yapılabileceklerini düşünmeleri istenir. Dağıtılan resimlerin altında öğrencilerin farkındalıklarının desteklenmesi için aşağıdaki sorular yer alır:

-Ne tür bir uyarlama yapmayı düşündün?

-Bu uyarlamaları yapmak için neleri dikkate aldın?

-Yaptığın uyarlamanın kaynaştırma öğrencileri için uygunluğuna nasıl karar verdin?

Her öğrenci etkinliğini tamamladıktan sonra, yapılabilecek uyarlamaları sınıfla paylaşır. Tartışma yoluyla öğrencilerin birbirini eleştirmesi istenir. Önerilen uyarlamanın uygunluğuna karar vermek için fikir alışverişi yapmaları sağlanır. Materyal uyarlamaları ile ilgili öneriler listelenir (*örgütlenme, beyin fırtınası*). Ortak başlıklar altında gruplandırılabilir olanlar birleştirilir (kullanılan malzemede uyarlama, boyutta uyarlama, renk, şekil vb. yapılabilecek uyarlamalar gibi).

Başlıca öğretim yöntemleri (doğrudan öğretim, buluş yolu ile öğretim, işbirlikçi öğretim) öğrencilere temel özelliklerine dikkat çekilerek açıklanır.

Gözden Geçirme ve Değerlendirme: Dersin sonunda her öğrencilerin derste yaptıkları çalışma kağıtlarını da kullanarak konuyu özetlemeleri istenir ve ders bitirilir.

Ödev: Öğretimde yapılabilecek uyarlamaların daha iyi anlaşılabilmesi için öğrencilerden genel eğitim sınıfında kullanılmak üzere farklı öğretim yöntemlerine göre hazırlanan ders planı örnekleri verilir. Bu planlarda yapılan/yapılabilecek uyarlamaları belirlemeleri ve bu işlemi yaparken Çk-13'teki soruları cevaplamaları söylenir.

Çk-13 Planlama Soruları

-Öğretim planında nasıl bir uyarlama yapabilirim?

-Yapacağım/belirlediğim öğretimsel uyarlamada neleri dikkate almalıyım?

-Yapacağım/belirlediğim öğretimsel uyarlamaları yapabilmek için hangi bilgilerden faydalanabilirim/bu ödevi yapmamda bana yardım edebilecek bilgilerim var mı?

DERS PLANI (8. Hafta)

Ünite: Sınıfta Davranış Kontrolü

Kazanımlar:

1. Problem davranış terimini açıklar.
2. Problem davranışı uygun şekilde tanımlar.
3. Davranış kayıt tekniklerini ayırt eder.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Video örnek, grup etkinlikleri, özetleme, soru-cevap, akran değerlendirmesi

Öğretim materyalleri: Örnek video kayıtlar, çalışma kağıdı, problem davranış örnekleri, şematik düzenleyici.

Dikkati çekme: Öğrencilerin sınıf içi problemleri fark edebilmeleri için sınıf yönetimi ile ilgili örnek videolar izlenir. İzlerken videolarda görülen sorunlar (problemler) dikkat etmeleri istenir.

Hedeften haberdar etme: Video izlendikten dinlendikten sonra “Bu ünite de sınıfta karşılaşılabilecek problemler ve bu problemlere ilişkin çözümleri belirlemeye çalışacağız” denerek öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Öğretmen öğrencilerden videoda gördükleri problemleri söylemelerini ister. Belirlenen problemler listelenir. Bu problemlerin neden olduğu/olabileceği aksamaları tartışabilmek için öğretmen *(beyin fırtınası)*

-Verilen örneklerde ne tür problemler dikkatinizi çekti?

-Problemler bir durum olduğunda sınıfta neler oldu/ne tür aksamalar oldu?

-İzlediklerinizden sonra problem davranış dendiğinde aklınıza neler geliyor?

-Problem davranışın oluşma nedenleri neler olabilir? şeklinde sorular sorar.

Öğrencilerin cevapları hep birlikte tartışılır ve problem davranışın tanımı, ortaya çıkış nedenleri belirlenir.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba bir problem davranış örneği verilir. Örnek ile birlikte gruplara doldurmaları için çalışma kağıdı verilir. Gruplar çalışmaya başlamadan önce öğretmen çalışma kağıdında yer alan soruları okur ve nasıl kullanabileceklerine ilişkin açıklama yapar (Çk-14). Ardından gruplara dağıtılmış olan problem davranışların betimlenmiş olduğu örnekler sırayla okunur. Her bir örnek çalışma kağıdında yer alan başlıklara göre analiz edilir. Bu analizden faydalanarak davranışın tanımlanması istenir. Her bir grup yaptığı tanımı sınıf ile paylaşır. Bu süreçte gruplar

-Davranış sorunu doğru olarak belirlenmiş mi?

-Davranışa ilişkin veriler tespit edilmiş mi?

-Ortak noktalar doğru mu?

-Toplanan bilgiler ışığında arkadaşlarınız davranışı doğru olarak tanımlamış mı?

-Siz nasıl bir tanımlama yaptınız? gibi sorular ile birbirlerine eleştirmeleri için teşvik edilir (*akran değerlendirme*). Böylece tanımlanan davranışlar üzerinden davranışın bileşenleri çıkarılır. Bileşenler şematik düzenleyici ile görselleştirilir (*graplama/örgütleme*).

Önceki etkinlikte kullanılmış olan davranış tanımları tahtaya yazılır. Bu tanımlarda davranışın sıklığı, süresi gibi özelliklerini ifade eden bölümler renklendirilir. Ortak/benzer olanların ilişkilendirilmesi istenir. Öğrencilere davranış kayıt örnekleri gösterilir. Tanımlamış olan davranışlarda işaretlenen kısımlar ile kayıt örneklerini ve davranışın kaydedilme şeklini arasında bir bağlantı olup olmadığı sorulur. Öğrencilerin davranışlar içinde belirlenen özelliklerden de yola çıkarak kayıt tekniklerinin isimleri ve özellikleri hakkında yorum yapabilmeleri için tartışma etkinliği başlatılır. Tartışma sonrasında, davranışın özelliğine göre farklı kayıt tekniklerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanır. Kayıt tekniklerinin isimleri söylenir, kayıt örnekleri incelenerek özellikleri belirlenir. Bu özellikler anlam çözümleme tablosuna yerleştirilerek benzer ve farklı noktaları karşılaştırılır (*çıkartım yapma*).

Gözden geçirme ve değerlendirme: Dersin sonunda davranış ve davranış kayıt teknikleri kısaca özetlenir ve ders bitirilir.

Ödev: Öğrencinin davranışının oluşum süreci/davranışın oluşmasına neden olan unsurları belirlemek isterseniz kendinize hangi soruları sorardınız? Bu soruları ve soruyu sormanızdaki gerekçeleri açıklamaları ve rapor halinde teslim ediniz.

Çk-14 Çalışma Kağıdı

Problem davranışı tanımlıyoruz çünkü...	
Problem davranış ile ilgili bildiklerimiz..	
Davranış tanımlamak için ihtiyacımız olanlar..	
Verilen davranış tanımından edindiğimiz veriler	
Elde edilen verilerdeki benzer/ortak noktalar	

DERS PLANI (9. Hafta)

Ünite: Sınıfta Davranış Kontrolü

Kazanımlar:

1. Davranışa uygun kayıt tekniklerini kullanır.
2. Anekdot kaydı analizi yapar.
3. Problem davranışları kontrol etmede kullanılan yöntemleri ayırt eder.
4. Verilen davranışa uygun sağaltım yöntemini seçer.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: beyin fırtınası, örgütleme, özetleme

Öğretim materyalleri: Kaza videoları, zaman şeridi, anekdot kayıt formu, çalışma kağıdı, tablo, kavram şeması.

Dikkati çekme: Derse başlamadan önce trafik kazalarına ilişkin videolar izlenir. Öğrencilerden kaza öncesi sonrası ve anında olanlara dikkat etmeleri istenir.

Hedeften haberdar etme: Video izlendikten dinlendikten sonra “Bu dersimizde davranış kayıt tekniklerini tanımaya devam edeceğiz” denerek öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Öğretmen bir önceki derste işlenmiş olan davranış kayıt tekniklerini kavram şeması kullanarak öğrencilerin de katılımı ile kısaca özetler. Ardından tahtaya bir zaman çizelgesi çizilir. Öğretmen sesli düşünme yoluyla model olarak çizelge üzerinde kaza öncesi, kaza anı ve sonrası olanları yazar. Öğrencilere “Bu analizi davranış kaydına uyarlamanızı istesem nasıl bir düzenleme yapardınız?” diye sorulur. Öğrencilerin cevapları alınırken ihtiyaç duyulduğunda aşağıdaki sorulardan yararlanılır (*beyin fırtınası*):

-İki konu/durum arasındaki benzerlikler neler olabilir?

-Davranış için benzer bir uyarlama yapmadan önce ne tür bilgi/verilere ihtiyacımız olabilir?

-İhtiyacımız olan verileri nasıl toplayabiliriz?

-Topladığımız veriler ne işimize yarar?

Bir davranış örüntüsü, sınıfta birlikte analiz edilerek davranış öncesi, anı ve sonrası olanlara dikkat çekilir. Öğrencilerden ilgili kısımları işaretlemeleri istenir. Bu analizin öğretmenin hangi soruları yanıtlamasına hizmet edebileceği tartışılır. Yapılan kayıt türünün anekdot kaydı olduğu söylenir. Hazırlanan anekdot kaydı analiz tablosuna dönüştürülebilmesi için öğrencilere boş form verilir. Ödev olarak ellerindeki davranış örüntüsünü analiz edip tabloya yerleştirmeleri söylenir (Çk-15). Bu sırada *kendilerini izlemeleri* için kontrol listesi kullanmaları sağlanır (Çk-16).

Önceki derslerde anlatılmış olan (1.kazanım etkinliği) problem davranışın ortaya çıkma nedenleri ile ilgili liste yansıtılır ve ön bilgiler hatırlanır. Listelenmiş olan davranışın nedenlerine ilişkin bilgilerin hangi amaçlarla kullanılabileceği tartışılır. Tartışma sırasında;

-Davranışın nedenini biliyorsak, olmaması için neler yapabiliriz?

-Davranış oluştuktan sonra yapabileceğimiz herhangi bir şey olabilir mi?

-Öğrencinin hiç sahip olmadığı bir davranış varsa neler yapabiliriz? Şeklinde sorular sorulabilir (*Beyin fırtınası*). Problem davranış oluşturan her neden için bir çözüm/öneri/fikir yazılarak listelenir (*örgütleme*). Öneriler şemalar ile gruplandırılır (davranışı oluşmadan önleme, azaltma yöntemleri vb). Uygunlukları tartışılır ve uygun olmayanlar elenir. Ardından davranış değiştirme teknikleri hakkında açıklamalar yapılır. Öğrencilerin her yöntem için kısa özetler yazmaları sağlanır (*özetleme*).

Gözden geçirme ve değerlendirme: Öğretmen dersin sonunda yapılan çalışmaları başlıklar halinde özetler. Ünitenin tamamına ilişkin bir kavram şeması oluşturulur. Özetleme ve başlıklara ayırma sırasında süreç boyunca yapılmış olan işlemlere (bildiklerimizi hatırladık, neler bilmemize yardım edebileceği hakkında düşündük, daha kolay anlamak için örnekler/görsel öğeler vb.) model olur.

Ödev olarak aşağıda özetlenen çalışma tanıtılır ve ders tamamlanır.

Yapılan diğer etkinlikler yoluyla öğrencilerin tanımladığı problem davranışlar ve bu davranışları tanımlarken doldurulmuş olan çalışma kağıtları tekrar dağıtılır. Davranışa uygun sağaltım yönteminin seçilmesi ve gerekçelendirilmesi istenir. Her öğrenci aşağıdaki soruları yanıtlayarak uygun yöntemi seçmeye hem de yöntemi belirleme ve izleme süreci ile ilgili düşünmesi sağlanmaya çalışır.

-Davranışın hangi özelliğini incelemeliyim/dikkate almalıyım?

-Ne tür bilgiler işime yarar?

-Nasıl bir inceleme/analiz yaparsam uygun yöntemi seçebilirim?

-Seçtiğim yöntem/teknik davranışın özelliklerine uygun mu?

-Seçtiğim yöntemle yapılacak uygulamanın sonuçları neler olabilir?

Çk-15 Anekdot Kaydı Analiz Formu

Ortam	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası

ÇK- 16 Kendini Kontrol Listesi

Yönergeler	Evet	Hayır
Davranışı gözlemlemek için ortamın uygunluğuna dikkat ettim mi?		
Davranışı uygun şekilde gözlemledim mi?		
Gözlem sonuçlarını kaydettim mi?		
Davranış öncesi, anı ve sonrasına ilişkin verilerden yararlandım mı?		
Davranışa ilişkin tanım yazdım mı?		
Yazdığım tanımda davranışın bileşenleri yer alıyor mu?		
Seçtiğim kayıt tekniği ile tanımladığım davranış birbiri ile tutarlı mı?		

DERS PLANI (10. Hafta)

Ünite: Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Kazanımlar:

1. Sosyal beceri kavramını açıklar.
2. Sosyal performans kavramını açıklar.
3. Sosyal kabulü etkileyen faktörleri belirler.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: beyin fırtınası (Fikir taraması), akran öğretimi(Karşılıklı öğretim), örgütlenme

Öğretim materyalleri: Sosyal beceri ve performans örnekleri, şematik düzenleyici.

Dikkati çekme: Öğretmen sınıfa girdikten sonra günlük rutinde oluşan sosyal becerilerden biri ile ilgili başına gelen bir durumu yapılandırmadan doğal bir şekilde anlatır (Çk-17).

Hedeften haberdar etme: Ardından “Bugün beceriler hakkında konuşacağız” denir ve öğrenciler dersin konusundan haberdar edilir.

İşleniş: Sosyal beceri kavramının tanımlanabilmesi için öğrencilerin gruplandırılır. Öncelikle aralarında fikir taraması yapmaları ve beceri ve performans dendiğinde akıllarına gelenleri listelemeleri söylenir. Kendi aralarında kısa süreli bir fikir alışverişi sonrasında beceri ve performans kavramları ile ilgili tanım yapmaları istenir. Görüşler paylaşılır, iki kavram arasında fark olup olmadığı üzerine konuşulur (*beyin fırtınası*).

Sosyal beceri ve sosyal performans kavramlarının ayırt edilmesi için örnekler verilir. Öğrenci gruplarına da dağıtılır. Her gruptan ellerindeki örneği okuduktan sonra hangisinin beceri, hangisinin performans olduğuna karar vermeleri istenir. Gruplar yaptıkları değerlendirmeleri sınıfla paylaşır (*Akran öğretimi*). İki kavramın özellikleri karşılaştırılarak ortak ve farklı noktalar şematik düzenleyici kullanılarak karşılaştırılır (*örgütlenme*). Öğretmen bu çalışma sırasındaki yaşantılarına dair sorular sorar (Çk-18).

Sosyal kabul ile ilgili ön bilgilerin hatırlanması için soru-cevap etkinliği yapılır (Çk-19). Sınıfça soruların cevaplarından da faydalanılarak sosyal kabulü etkileyen faktörler değerlendirilir (*beyin fırtınası*). Bu değerlendirme sonunda öğretmen özetleme yaparken izlenen süreci sorgular ve öğrencilere

-Bu dersin konularını işlerken ne tür işlemler yaptık,

-Konuyu daha iyi anlamak için nelerden faydalandık/hangi yolu izledik?” diye sorar. İhtiyaç duyulursa kendisi de model olur (*yüksek sesli düşünme*-ön bilgilerimizi hatırladık, bu bilgilerden nasıl faydalanabileceğimiz üzerinde düşündük yaptığımız çıkarımları birbirimizle paylaştık ve doğruluğunu test ettik. Gereken düzeltmeleri yaptık ve konuyu özetledik). Sosyal kabulü etkileyen faktörler kategorilere ayrılır ve görselleştirilir.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Hazırlanan şematik düzenleyiciler kullanılarak konu tekrar edilir.

Ödev: Bir sonraki ders için öğrenciler gruplara ayrılır ve sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin araştırılması istenir. Çalışma sırasında görev dağılımı ve bir çalışma planı yapmaları söylenir. Grubun her bir üyesinin kendine verilen görev ile ilgili günlük kayıt tutması ve araştırma raporu verilirken çalışma planı ve günlük kayıtların da eklenmesi istenir. Yaptıkları araştırma için özet metinleri yazmaları, bu sırada tablo, şema vb. kolaylaştırıcılar kullanmaları ve bunları arkadaşlarına dağıtacak şekilde hazırlıklı gelmeleri söylenir.

Çk-17 Örnek Yaşantı

Günaydın arkadaşlar, nasılsınız? Az önce bir olaya şahit oldum. Size de anlatmak istiyorum. Çünkü zaman zaman fark etmeden aynısını ya da benzerini siz de yapıyorsunuz. Bir arkadaşınız odaya geldi. Kapı çalmadan selam vermeden içeriye girdi. Oda arkadaşım olan hocaya “ya hocam ya ben yoktum imza almışsın. Listeyi versen de imza atsam” şeklinde bir talepte bulundu. Dediğim gibi benzer durumlarda sizler de bu tür davranışlarda bulunabiliyorsunuz. Lütfen karşılıklı olarak birbirimize karşı saygı gösterelim. Böylelikle iletişim kazaları yaşamayalım.

Çk-18 Kontrol Soruları

1. Sosyal beceri ve sosyal performans kavramlarını ayırt etmenizde size neler yardımcı oldu?
2. Bu iki kavram arasında farklılık/benzerlik olup olmadığına nasıl karar verdiniz?

Çk-19 Önbilgi Soruları

1. Sosyal beceri, uyum ve kabul hakkında neler biliyoruz?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri nelerdir?
3. Bu özellikler sosyal kabulü nasıl etkiler?
4. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile sosyal performansları nasıldır?
5. Sosyal kabulü etkileyen diğer etmenler nelerdir?

DERS PLANI (11. Hafta)

Ünite: Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Kazanımlar:

1. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri işlevleri bakımından analiz eder.
2. Sosyal beceri öğretimi aşamalarını uygular.

Öğretim yöntem/teknik/stratejileri: Beyin fırtınası, grup çalışması (Karşılıklı öğretim), rol oynama

Öğretim materyalleri: Grupların hazırladığı özet metinler, anlam çözümleme tablosu.

Dikkati çekme: Önceki derste verilmiş olan ödevler hatırlatılır. Araştırmaların sonuçlarının paylaşılması için her gruptan bir sözcü seçilir.

Hedeften haberdar etme: “Bugün sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler hakkında konuşacağız” denir.

İşleniş: Grup temsilcileri sırayla araştırdıkları yöntemi sınıfa sunar. Sunum sırasında gruplar özet metinleri birbirlerine dağıtır (*ön bilgileri etkinleştirme*). Anlatımlar tamamlandıktan sonra, gruplardan özetler üzerinden değerlendirme yapmaları istenir. Öncelikli olarak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin üstünlükleri ve zayıflıkları tartışılır. Grupların verileri birleştirilerek yöntemler birbirleri ile karşılaştırılır. Ortak ya da benzer olanlar özetler üzerinde aynı renkle, farklı olanlar farklı renklerle işaretlenir. Bu veriler ile anlam çözümleme tablosu oluşturulur. Ardından özeti hazırlanma şekli, içindeki bilgilerin niteliği, grupların çalışma şekilleri arasındaki farklılıklar gibi konularda birbirlerini eleştirmeleri istenir. Bu sırada;

-Özetteki bilgiler sizin konuyu anlamanız için yeterli mi?

-Bilgiler açık ve anlaşılır mı?

-Özet metinler içinde kullanılan şema/harita vb. araçlar uygun şekilde düzenlenmiş mi?

-Yöntemler arası karşılaştırma yaparken size dağıtılan özetlerden nasıl faydalandınız?

-Dağıtılan metinler size ne tür kolaylıklar sağladı?

-Siz olsaydınız ne/neleri değiştirirdiniz? Nasıl bir özet hazırlardınız? şeklinde sorular sorulur (*Akran değerlendirmesi*).

Sosyal beceri öğretim aşamaları öğrencilerin sosyal becerilere ilişkin rol oynama etkinliği yapmaları ile işlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruba farklı bir sosyal beceri ile ilgili roller verilir. Bir fikir, durum ya da olay grup önünde dramatize edilir. Öğrenciler olayın nasıl oluştuğunu izler ve ayrıntıları üzerinde tartışır (*örgütlenme*). Beceri öğretim aşamaları sıralanırken roller analiz edilir ve *sesli düşünmeden* yararlanılır. Öğrenciler beceri öğretimi basamaklarını sesli olarak söyler ve uygular (başlangıçta öğretmen model olabilir). Örneğin tartışmaları çözme becerisinin öğretimi için;

-Durdum ve nefes alarak içimden 5'e kadar saydım.

-Problemin ne olduğunu düşündüm.

-Seçeneklerimi ve sonuçlarını düşündüm.

-En iyi seçeneği uyguladım. Bu sırada;

-Gevşemeye ve sakince konuşmaya çalıştım.

Arkadaşıma vurma, bağırma, kötü sözler söyleme gibi davranışlardan kaçındım gibi karar verme sürecine ilişkin adımlar sesli olarak söylenebilir.

Rol oynama basamakları uygulanan örnekten yola çıkılarak belirlenir.

Gözden geçirme ve değerlendirme: Dersin sonunda ünite boyunca yapılan çalışmalar başlıklar hale özetlenmesi sağlanır. Öğrencilere birbirleri ile paylaştıkları çalışma süreçleri hatırlatılır. Bu amaçla aşağıdaki sorular kullanılır (*kendini değerlendirme*).

-Araştırma ödeviniz için görev dağılımını nasıl yaptınız? Görevlerin kişilere uygunluğuna nasıl karar verdiniz?

-Elde ettiğiniz bilgilerin yeterli miydi?

-Edindiğiniz bilgileri nasıl birleştirdiniz?

-Özetlerde yer alması gereken bilgileri nasıl belirlediniz? Bu bilgilerin uygunluğuna nasıl karar verdiniz?

Özetleme ve başlıklara ayırma sırasında süreç boyunca yapılmış olan işlemlere dikkat çekilir. Ünite tamamlanır.

Ödev: Öğrencilerden bir sosyal beceri öğretim planı hazırlamaları istenir.

Ek 7. Bilgi Paketlerinde Yer Alan Kazanımlar

Gazi Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Ondokuz Mayıs üniversitesi
Kaynaştırma ve temellerini tartışabilir. Kaynaştırmanın tarihsel gelişimini açıklar.	Kaynaştırmanın tarihçesini bilir.	Kaynaştırmaya ilişkin temel kavramları ve kaynaştırmanın ilkelerini tanımlar. Kaynaştırmanın Türkiye’de ve dünyadaki tarihsel sürecini tanımlar.	Kaynaştırma ve kaynaştırma uygulamaları	Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarını açıklar.
Kaynaştırma ile ilgili yasa ve yönetmelikleri açıklayabilir.	Kaynaştırma uygulamasının yasal dayanaklarını bilir.	Kaynaştırmaya ilişkin ulusal ve uluslararası yasal düzenlemeleri tanımlar.	Kaynaştırma uygulamalarının ulusal ve uluslararası yasal dayanakları	
Türkiye’de uygulanan gönderme, tanılama, değerlendirme sürecini açıklayabilir.	Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirme sürecinde izlenen adımları açıklar.	Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilme sürecini tanımlayarak bu süreçte uygun yöntemleri kullanır.	Öğrenci gereksinimlerinin değerlendirilmesi belirlenmesi ve raporlaştırılması. Değerlendirme sürecinde izlenen adımlar, kullanılan yöntem, teknik ve buna uygun araçlar.	Değerlendirme sürecinde izlenen adımları belirtir.

Farklı gereksinimlere sahip öğrenciler için kaynaştırma ortamlarının nasıl düzenleneceğini açıklayabilir.	Farklı gereksinimlere sahip öğrenciler için kaynaştırma ortamlarının nasıl düzenleneceğini açıklayabilir.		Bireysel farklılıklara ve gereksinimlere uygun fiziksel, sosyal ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.	Kaynaştırma sınıflarında yapılacak olası düzenlemeleri anlatır.
Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenleri açıklayabilir.	Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenleri açıklayabilecektir.		Kaynaştırma uygulamasının başarılı olmasında önemli faktörler	Kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenleri açıklayabilecektir.
Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanmasına yönelik açıklama yapabilir.	Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanmasına yönelik açıklama yapabilir.	BEP hazırlama sürecini tanımlayarak bu süreçte uygun yöntemleri kullanır.	BEP hazırlanması ve ilköğretim düzeyindeki planlamalara bütünleştirilmesi	Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanmasına yönelik açıklama yapabilir.
Kaynaştırma uygulamalarında işbirliğini tartışabilir.	Kaynaştırma uygulamalarında işbirliğini açıklayabilecektir.	Kaynaştırmada aile katılımının önemini bilerek öğrenci aileleri ile işbirliği yapar.	İşbirliği modelleri	Kaynaştırma uygulamalarında işbirliğini açıklayabilecektir.
Kaynaştırma uygulamalarında öğretimsel ve sınav uyarlamalarını açıklayabilir.		Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamında başarılı olabilmesi için gerekli olan öğretimsel düzenlemeleri yapar.	Kaynaştırma uygulamalarının programlanması, planlanması ve uygulanması.	
Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetlerini betimler.	Özel eğitim ve destek hizmetler			

Kaynaştırma uygulamalarında sınav/değerlendirme uyarlamaları	Kaynaştırma uygulamalarında öğrenmenin değerlendirilmesi		Bireyin özelliklerini ve dikkate alarak öğrenmenin ve bireysel gelişimin değerlendirilmesi	Kaynaştırma uygulamalarında öğrenmenin değerlendirilmesini açıklar.
	Kaynaştırma uygulamalarında davranış yönetimini bilir. Davranış değiştirme planı hazırlar.	Ortaya çıkabilecek davranışları önlemek için sınıf yönetimi stratejilerini ve davranış problemlerini ortadan kaldırmak için uygun davranış değiştirme yöntemlerini kullanır.		Kaynaştırma uygulamalarında davranış sağaltım planı hazırlar.
	Okul öncesi dönemde kaynaştırma			
Kaynaştırma ortamlarında sosyal yeterliklerin geliştirilmesi		Özel gereksinimli öğrencinin sosyal kabulünü artırmak için uygun yöntemler kullanır.		
			Bireyin gelişiminin kaydedilmesi ve uygun dönemlerde geçiş planlarının hazırlanması	

EK 8. Kazanımların Taksonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Kazanımlar	Taksonomik düzey					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Kaynaştırma kavramını açıklar.		X				
Kaynaştırmanın tarihçesini açıklar.		X				
Kaynaştırma ortamlarını ayırt eder.		X				
Kaynaştırmayı engelleyen durumları belirler.				X		
Kaynaştırmanın yararlarını sıralar.	X					
Kaynaştırmanın ilkelerini sıralar.	X					
Başarılı kaynaştırma uygulamaları için önerilerde bulunur.					X	
Yetersizlik gruplarını sıralar	X					
Yetersizlik gruplarının özelliklerini açıklar.		X				
Yetersizlik grupları arasındaki farklılıkları ayırt eder.		X				
Yetersizlik durumunun öğrenme özellikleri üzerinde etkileri hakkında tahminlerde bulunur.		X				
Farklı yetersizlik grupları için kaynaştırma ortamlarını değerlendirir.						X
Farklı yetersizlik grupları için öğretmenlere önerilerde bulunur.					X	
Değerlendirme kavramını açıklar.		X				
Gönderme öncesi süreci açıklar.		X				
Değerlendirme türlerini açıklar.		X				
Değerlendirme türlerine örnekler verir.		X				
BEP'in bileşenlerini sıralar.	X					

BEP'in oluşturulması sırasında dikkat edilmesi gereken özellikleri tartışır.						X
Değerlendirme sürecinin basamaklarını şema ile gösterir.				X		
Değerlendirme süreci için alternatif bir yol haritası önerir.					X	
Öğretimsel uyarlama terimini açıklar.		X				
Uyarlamaları kategorilere ayırır.				X		
Fiziksel düzene ilişkin uyarlamalar yapar.			X			
Fiziksel düzen uyarlamalarını özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.				X		
Öğretim materyallerinde yapılacak uyarlamalara örnekler verir.		X				
Öğretim materyallerinde yapılabilecek uyarlamaları özel gereksinimli çocuklar açısından değerlendirir.				X		
Problem davranış terimini açıklar.		X				
Problem davranışı uygun şekilde tanımlar.		X				
Davranış kayıt tekniklerini ayırt eder.				X		
Davranışa uygun kayıt tekniklerini kullanır.			X			
Anekdot kaydı analizi yapar.				X		
Problem davranışları kontrol etmede kullanılan yöntemleri ayırt eder.		X				
Verilen davranışa uygun sağaltım yöntemini seçer.			X			
Sosyal beceri kavramını açıklar.		X				
Sosyal performans kavramını açıklar.		X				
Sosyal kabulü etkileyen faktörleri belirler.			X			
Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemleri işlevleri bakımından analiz eder.				X		
Sosyal beceri öğretimi aşamalarını uygular.			X			

30/11/2017



T.C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Üstbilişi Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Olan Ders İçeriklerinin Üniversite Öğrencilerinin Üstbilişsel Düzeyleri Üzerine Etkisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Arş. Gör. Gamze Kaplan
KARAR:	Uygun

ETİK KURUL ÜYELERİ

1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)

2- Doç. Dr. Ayça DEMİR (Başkan Yrd.)

3- Doç. Dr. Ali ARSLAN (Başkan Yrd.)

4- Prof. Dr. Rıza YILMAZ

5- Doç. Dr. Hasan MEYDAN

6- Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

7- Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZER

İMZA

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.



Gazili Olmak Ayrıcalıktır