



# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2016, Cilt: 17, Sayı: 3, Sayfa No: 231-245

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 24.02.16

Kabul Tarihi: 21.06.16

Erken Görünüm: 15.11.16

## Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstbilış Farkındalıklarının Tespiti

**Çığıl Aykut\***  
Gazi Üniversitesi

**Necdet Karasu\*\***  
Gazi Üniversitesi

**Gamze Kaplan\*\*\***  
Bülent Ecevit Üniversitesi

### Öz

Genel olarak öğretmen yetiştirme alanında ve özelde özel eğitim alanında son yıllarda değişiklikler gerçekleşmesi zorunlu hale gelmektedir. Yeni tip öğretmen tartışması altında yetişecek öğretmenlerin sergilemeleri gereken özellikler konusunda öğretmenlerin yeni durumlar karşısında kendilerini geliştirmeye dönük özelliklere sahip, değişkenlere göre kararlarını düzenleyebilen ve performansıyla ilgili değerlendirmeler yapabilen öğretmenler olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının gelişmiş üstbilış becerilerine ihtiyaç duyacakları tartışması yükselmektedir. Bu çalışmada özel eğitim bölümlerinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının üstbilış farkındalıklarının tespiti hedeflenmiştir. Ayrıca üstbilışsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişki ve diğer değişkenlere göre gruplar arası farklılıkların tespiti hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik not ortamları ile üstbilış farkındalıkları arasında eksi yönde bir ilişki tespit edilmiştir ki bu da incelenmesi gereken bir duruma neden olmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyleri, not ortalaması ve mezun olunan lise bakımından grup farklılaşması tespit edilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Üstbilış farkındalığı, öğretmen yetiştirme, akademik başarı, yükseköğretim,

### Önerilen Atıf Şekli

Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilış farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.

\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: cigil@gazi.edu.tr

\*\***Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: necdetkarasu@gazi.edu.tr

\*\*\*Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zonguldak, E-posta: kplngamze@gmail.com

Günümüzde değişen şartlar sonucunda bireylerin ve toplumun eğitimden beklentileri değişmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler çağın gereklerine uygun şekilde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sistemlerinde pek çok düzenlemeye gitmektedir. Eğitim sisteminde reform niteliği taşıyan düzenlemeler öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik olarak etkili öğretim araç gereçlerinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının eğitsel ve fiziksel kapasitesinin artırılması ile öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin iyileştirilmesini kapsamaktadır (Karip ve Köksal, 1999). İzleyen yıllar içerisinde bu durum daha farklı biçimde ele alınmaya başlanmıştır. Sindelar ve Rosenberg (2000), öğretmenlerin yeni yüzyılda çok sayıda beklentiyle karşı karşıya bırakıldıklarını belirtmektedirler. Adı geçen yazarlar bu beklentilerle beraber öğretmen yetiştirme konusunda farklı yaklaşımların da değerlendirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Rosenberg ve Walter-Thomas (2014), özel eğitim alanına dönük olarak beklentiler ile ilgili duruma katılırken, gelişen dönemde yetiştirilen öğretmenlerin kanıt temelli uygulamalar konusunda sınıfta etkili olmanın yanında liderlik becerilerine sahip işlevsel kapasiteleri yükselmiş, yaratıcı düşünebilen ve işbirliği içinde olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflenmesini önermektedirler. Bu durum doğası gereği öğretmenlerin üstbilişlerini kullanmalarını gerektirir. Flavell (1976), tarafından ortaya atılan üstbiliş kavramı en basit ifadeyle “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişin oldukça soyut bir kavram olması, bu kavrama ilişkin farklı tanımların yapılmasına neden olmuştur. Alanyazında bu tanımların ifade biçimlerinde farklılıklar yer alsa da, üstbiliş genellikle bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişlerini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanır (Akın ve Abacı, 2011; Flavell, 1985; Gourgey, 1998; O’Neill ve Abedi, 1996; Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişin, üstbilişsel bilgi ve üstbilişin düzenlenmesi şeklinde iki temel boyutu olduğuna dair alanyazında görüş birliğine varılmıştır (Akın ve Abacı, 2011). Üstbilişin bilgi boyutu bir öğrenen olarak bireyin üstbilişsel beceriler, stratejiler ve kaynaklar hakkında ne yapılacağı (bildirimsel), nasıl yapılacağı (işlemsel) ve ne zaman yapılacağı (durumsal) hakkındaki farkındalığını içerirken, üstbilişin düzenleme boyutu, bireyin bir öğrenen olarak performansını planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini içerir (Schraw ve Dennison, 1994). Öğretmenlerin etkin ve verimli bir şekilde öğrenme aktivitelerini organize etmesi, planlaması, karar vermesi ve değerlendirmesi üstbilişsel becerileri kazanmalarını gerektirir (Akın ve Abacı, 2011). Öğretmenlik mesleği eleştirel düşünme ve beraberinde problem çözme becerisine sahip olmayı, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmayı, süreci yönetebilmek için alternatif yollar araştırıp bulmayı, bulduklarını uygulamayı, kendini sürekli izlemeyi, sınavı geliştirmeyi ve tüm bu olup biteni sorgulayabilmeyi gerektirir.

Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan tüm bu beceriler öğretmenlerin gelişmiş üstbiliş becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Üstbiliş ve öğretmen yeterlikleri bu doğrultuda örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına bu yetileri, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kazandırmak gerekmektedir. Ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlere aktarılan derslerin bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olmadığı bilinen bir gerçektir. Aday öğretmenlere bu becerileri kazandıracak nitelikte ders içeriklerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Üstbiliş becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapmak, ders içerik ve sunuşlarında düzenlemeler yapmak ve daha başka olası yöntemlerin devreye sokulmasıyla mümkün olabilecektir. Ayrıca, özel eğitim alanında üstbilişsel becerilere sahip öğretmenlerin farklılaşabilen bireysel özelliklere yanıt verebilecek durumda olmaları için problem çözücü, sorgulayıcı ve yeni yol haritasını hızlı biçimde tasarlayan öğretmenler olması gerekmektedir.

Alanyazında yükseköğretim öğrencileri ve üstbilişe yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Covington, 1985; McCrindle ve Christensen, 1995; Mevarech, 1999; Volet, 1991). Araştırmacılar, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve becerilerini geliştirmek için, kayıt tutma, yansıtıcı düşünme, problem temelli öğrenme, hedef koyma, işbirlikçi çalışma grupları oluşturma, öz değerlendirme gibi pek çok teknik ve stratejiler belirlemişlerdir (Akın ve Abacı, 2001; Case ve Gunstone, 2002; De Backer, Keer ve Valcke, 2012; Papinczak, Young, Grooves ve Haynes, 2008; Ross, Green, Salisbury-Glennon & Tollefson, 2006; Simons, 1994; Zimmerman, 1989).

Simons (1994), yükseköğretimde öğretmenlerin üstbilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik ilkeler önermiştir. Biliş ve üstbiliş arasındaki ilişki, öğrenme işlemi ve derinlemesine bilişsel işleme, yansıtıcı olabilme, kendini düzenleme becerileri, öğrencilerin öğrenme uygulamalarına yardımcı olma, genelleme ve transfer edebilmelerine çabalama, öğrenme için sorumluluğu geliştirme, öğrencilerin mevcut öğrenmelerinin üzerine yenilerini kurma, bu ilkelerden öne çıkanlardır. Cassidy (2011) tarafından Duckworth, Ackerman, MacGregor, Salter ve Vorhaus (2009) ve Meyer, Haywood, Sachdev ve Faraday (2008) raporlarına dayanarak hazırlanan raporda öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini geliştirmeye yönelik yapılanların yükseköğretim öğrencileri için de aynen geçerli olduğunun altı çizilmiştir. Wageber (2013), Fransız üniversitelerine devam eden her iki öğrenciden bir tanesinin eğitimlerinin ilk yılında başarısız olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, öğrencilerin başarısını etkileyen unsurları daha derinlemesine incelerken dikkate dayalı uygulama, gözleme ve odaklanmış dikkat gibi kavramların yükseköğretim öğrencilerinin başarısına olumlu etki yaptığı varsayımından yola çıkarak 72 öğrenciden oluşan kontrol grubu ve 86 öğrenciden oluşan bir deney grubu oluşturmuştur. Dikkate dayalı uygulama etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını tespit etmiştir.

Young ve Fry (2008), günümüzde öğretmen yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının geniş bir öğrenci profili ile karşı karşıya kaldıklarını, bu adayların hem çok farklı öğrenme yollarına sahip hem de öğrendiklerini yeni durumlara uygulama konusunda farklı yeterliliklere sahip olduklarını, üst düzey yeterliklere sahip bir öğretmen adayı ile ortalama yeterliklere sahip öğretmen adayları arasında bilhassa kendi öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olma ve öğrenmelerini düzenleme konusunda anlamlı farklılıklar olduğuna yönelik vurgu yapmışlardır. Farklı biçimde ifade etmek gerekirse, öğretmen yetiştirmede üstbilişin rolünün, yansıtıcı ve kendini geliştiren öğretmenler yetiştirme ile önem kazandığı ifade edilebilmektedir. Graham ve Phelps (2003), "usta öğrenci" öğretmen yetiştirmenin bugün yaşanmakta olan öğretmen sorunlarına yanıt oluşturabilecek bir bakış açısı olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarının üstbiliş hareketine geçiren özelliğe bürünmesini bir gereklilik olarak işaret etmektedirler. Alanyazın incelemesinde yükseköğretim, öğretmen yetiştirme, akademik beceri ve üstbiliş arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Doğanay ve Demir (2011), öğretmen adaylarının daha başarılı olmaları ya da yükseköğretim öğrencilerinin başarılarını arttırmalarının önemli göstergesi olarak üstbiliş becerilerine sahip olmalarını bir gereklilik, öğretmen adayları için belirleyici bir özellik olarak belirtmektedirler. Alanyazın çeşitli bakımlardan ilişkili sonuçlar sunmaktadır. Romainville (1994), yükseköğretim öğrencilerinin performanslarıyla üstbilişleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada üstbiliş göstergesi olarak belirtilen tanımlayıcı değişkenlerin akademik performans göstergeleri arasındaki ilişkiyi göstermiştir. De La Harpe ve Radloff (1999), yaptıkları çalışmanın bulgularına atıfta bulunarak daha iyi öğrenciler olarak yetiştirilen öğretmenlerin üstbilişlerinin, motivasyonlarının ve işlerine dönük olumlu yaklaşımlarının daha yüksek olduğuna işaret etmişlerdir. Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006) akademik başarı, mutluluk ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelerken yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmesi ve üstbilişlerinin gelişmesi arasında olumlu ilişki tespit etmişlerdir. Üstbiliş yükselmekte olan öğrencilerin akademik başarısının da olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Coutinho (2007), gerçekleştirdiği çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin eğer bir bilgiyi daha derinlemesine öğrenme istekleri varsa akademik performanslarının da yükseldiğine işaret ederek, üstbilişin de akademik başarı ile ilişkisini vurgulamış ve iyi üstbiliş becerilerine sahip öğrencilerin daha yüksek not ortalamasına sahip olduklarını göstermiştir. Young ve Fry (2008), yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve üstbilişleri arasındaki inceledikleri çalışmada üstbiliş farkındalığının hem dersler bazında hem de genel not ortalaması bazında olumlu yönde ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Vrugt and Oort (2008), yükseköğretim öğrencilerinin başarıya ulaşmalarında üstbiliş, amaç koyma ve çalışma stratejilerini inceledikleri çalışmalarında üstbiliş kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Doğanay ve Demir (2011), öğretmen adaylarından düşük ve yüksek akademik başarıya sahip olanların üstbilişleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada düşük ve yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının üstbiliş becerilerini kullanma konusunda gruplar arası anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının üstbilis becerilerini geliştirmeye dönük bir öğretmen yetiştirme programının geliştirilebilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının tespit edilmesi ve buna dönük bir program geliştirme sürecine odaklanılmasının avantajları olabilecektir. Bu nedenle, bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının tespiti, not ortamları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre gruplar arasındaki farklılaşma ve not ortamları ile üstbilis farkındalık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin tespiti amacıyla düzenlenen bu çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemine dayandırılmıştır.

#### **Araştırma Yöntemi**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilis farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir çalışma olarak planlanmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda iki değişkenin birlikte değişim varlığını belirleme yani ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1984).

#### **Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu**

Çalışmada örneklem oluşturmak için olasılıklı olmayan örnekleme türü tercih edilmiştir. Evreni temsil edecek örneğe girecek birimlerin tesadüfi olarak seçilemeyip araştırmacının kendi inisiyatifini ile seçtiği birimlerden oluşan örneklem olasılıklı olmayan örneklem olarak adlandırılmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Ülke genelindeki öğrenci evrenini yansıtmayı için 3 ayrı üniversitede eğitim almakta olan öğrenciler seçilmiştir. Bu grubun seçilme nedeni ulaşılabilirliği arttırmaktır.

Örneklem büyüklüğü hesaplamasında ise örneklem büyüklüğü hatası .03 üzerinden hesaplandığında tahmini olarak bölümlerde okuyan öğrenci sayısı üzerinden hesaplama gerçekleştirilince örneklem büyüklüğünün 450 dolayında olması uygun görülmüştür.

Katılımcılar üç özel eğitim bölümü öğrencilerinden oluşmuştur. Toplamda 430 öğrencinin olduğu katılımcı bilgileri aşadaki tabloda da sunulmuştur (Tablo 1). Bağımsız değişkenleri oluşturan kişisel bilgilerin ölçümünde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Katılımcılar hakkında demografik bilgi toplanırken araştırma ekibi tarafından önceki alanyazın örnekleri incelenmiş ve ardından üstbilisin gelişmesi üzerinde etkisi olabilecek unsurları inceleyebilmek amacıyla katılımcıların okumakta oldukları üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyleri, not ortamları ve mezun oldukları lise tipi hakkında veri toplanmıştır.

Tablo 1

*Katılımcı Bilgileri*

	n	%
<b>Üniversite</b>		
Üniversite 1	138	32.1
Üniversite 2	178	41.4
Üniversite 3	114	26.5
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	240	55.9
Erkek	189	44.1
<b>Sınıf Dağılımı</b>		
Birinci	121	28.1
İkinci	120	27.9
Üçüncü	106	24.7
Dördüncü	83	19.3
<b>Not Ortalamaları</b>		
4.00-3.51	25	5.8
3.50-3.01	78	18.2
3.00-2.51	173	40.4
2.50-2.01	107	25
2.00-1.50	45	10.5
<b>Lise Mezuniyetleri</b>		
Genel Lise	78	18.1
Meslek Lisesi	86	20.0
Anadolu Lisesi	114	26.5
Öğretmen Lisesi	149	34.7

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın nicel verisini toplamak için ülkemizde de çevirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışması tamamlanmış Bilişötesi Farkındalık Envanteri-Metacognitive Awareness Inventory (BFE) kullanılmıştır. Envanter Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir ve yetişkinlerin üstbilişsel düzeylerini belirlemede kullanılan kendini değerlendirme (self-report) türünde bir araçtır. BFE, 52 soru içermektedir ve beşli Likert tipi ölçek olarak düzenlenmiştir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260'dır. Envanterin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik incelemesinde, test tekrar test yoluyla elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.95; yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.91; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik incelemesinde çeviri geçerliliği 0.89; uyum geçerliliği 0.93 olarak belirlenmiştir. BFE den elde edilen verilerin değerlendirilmesinde maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değer 2.5 altında olmasının düşük ve üzerinde olmasının yüksek düzeyde üstbiliş farkındalığı olarak ele alınması önerilmektedir.

**Veri Toplama Süreci ve Analizi**

Araştırmacılar envanter ile ilgili izin ve kullanım yönergesini, uyarlamayı gerçekleştiren araştırmacılardan temin ettikten sonra temasa geçtikleri özel eğitim bölümlerine gerekli kopyaları ulaştırmışlardır. İlgili kişiler tarafından öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük dahilinde olduğu bildirilmiştir. Ardından öğrencilere envanter kopyaları dağıtılarak doldurulan formlar geriye toplanmış ve veri girişleri gerçekleştirilmiştir. Verilerde anlamlı biçimde eksik veri olduğu tespit edilen katılımcıların doldurduğu formlar çalışmadan çıkarılmıştır.

Çalışmanın analizlerinde gruplamalar dâhilinde belirlenen grupların ortalamaları hesaplanırken, değişkenlere göre gruplar arasında farklılıkların olup olmadığı t-test ve ANOVA hesaplamaları ile

gerçekleştirilmiştir. Akademik başarı ve üstbilis farkındalığı arasındaki ilişki ise Spearman Rho hesaplaması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Uygulanan envanterden elde edilen veriler sıklık, ortalama ve grup karşılaştırmaları temelinde incelenerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

#### *Tüm Grup ve Değişkenlere Göre BFE Verileri*

	$\bar{X}$	n	ss
<b>Üniversite</b>			
Üniversite 1	3.6	138	.54
Üniversite 2	3.7	178	.55
Üniversite 3	3.6	114	.56
<b>Cinsiyet</b>			
Kadın	3.7	240	.54
Erkek	3.6	189	.55
<b>Sınıf Dağılımı</b>			
Birinci	3.5	121	.51
İkinci	3.6	120	.52
Üçüncü	3.7	106	.55
Dördüncü	3.8	83	.53
<b>Not Ortalamaları</b>			
4.00-3.51	3.4	25	.52
3.50-3.01	3.5	78	.55
3.00-2.51	3.7	173	.53
2.50-2.01	3.7	107	.56
2.00-1.50	3.8	45	.53
<b>Lise Mezuniyetleri</b>			
Genel Lise	3.7	78	.59
Meslek Lisesi	3.9	86	.53
Anadolu Lisesi	3.6	114	.58
Öğretmen Lisesi	3.6	149	.48
<b>Tüm grup</b>	3.7	427	.55

Değişkenler bakımından grup farklılıkları incelendiğinde cinsiyetlere göre kadın ve erkeklerin arasında üstbilis farkındalık ölçeği puanları arasında farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3

#### *Cinsiyet Farklılığına Göre T-Test Değerleri*

	t	p	sd
Cinsiyet/Puanlar	1.126	.828	427

Diğer değişkenlere göre ele alındığında sınıf düzeyi, not ortalaması, lise mezuniyeti değişkenlerine göre gruplar arası farklılık tespit edilirken, üniversitelere göre gruplar arasında farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4

*Değişkenlere Göre ANOVA Değerleri*

	<b>F</b>	<b>sd</b>
Sınıf/Puan	9.7*	426
Not Ortalaması/Puan	1.25*	423
Üniversite/Puan	1.827	427
Lise Mezuniyeti/Puan	3.51*	424

\* p&lt; .05

Değişkenlerin özellikleri dikkate alınarak öğretmen adaylarının not ortalamaları ile BFE ortalamaları arasında korelasyon incelemesi de gerçekleştirilmiştir. Korelasyon hesaplaması için Spearman's Rho hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Not ortalaması ile BFE arasındaki negatif yönlü ilişki Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5

*Not Ortalaması ve BFE Arasındaki Korelasyon Değeri*

	<b>Spearman's ρ</b>
Not ortalaması*BFE ortalaması	-.145*

\*p&lt; .05

**Tartışma ve Sonuç**

Çalışmada araştırmacıların amaçları özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeylerinin tespiti ve farklı değişkenlere göre gruptaki farklılıkların incelenmesidir. Akın, Abacı ve Çetin (2007), BFE'den elde edilen verilerin değerlendirilmesinde maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerin 2.5 altında olmasının düşük düzeyde üstbilis, üzerinde olmasının ise yüksek düzeyde üstbilis farkındalığı olarak ele alınmasını önermektedir. Bu bilgi dâhilinde sonuçlar ele alındığında tüm grubun ortalaması ( $\bar{x} = 3.7$ ,  $ss = .55$ ) yüksek düzey üstbilis farkındalığına işaret etmektedir. Tablo 2' de yansıtılan ortalamalar dikkate alındığında ve değişkenlere göre sınıflandırmalar yapıldığında da tüm grupların ortalamalarının yüksek düzey üstbilise sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler gruplar arası farklılaşmaları da ele almıştır. Öğretmen adaylarının üniversitelerine, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise tipine, sınıf düzeylerine ve not ortalamalarına göre sınıflandırmalarıyla gerçekleştirilen incelemelerde sınıf düzeyine, not ortalamasına ve mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının farklılaştığı, fakat cinsiyet ve okumakta oldukları üniversitelere göre sınıflandırıldığında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Not ortalaması ile BFE değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde not ortalaması arttıkça üstbilis farkındalığının düştüğü tespit edilmiştir. Diğer yandan, Doğanay ve Demir (2011) yüksek başarılı öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının düşük başarılı öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir ki bu çalışma ile karşılaştırıldığında anlamlı biçimde farklı sonuçlar ortaya koyulmuştur. Alanyazındaki çalışmalar ile bu çalışma arasında farklı sonuçlar ortaya konulmuştur. Sonuçlardaki bu farklılaşmanın nedeni net biçimde açıklanamamaktadır. Üstbilis farkındalığın değerlendirildiği Doğanay ve Demir çalışması ile bu çalışma arasındaki farkın hedef grubun özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. İki çalışma arasındaki farklılaşma için öncelikle katılımcı gruplar arasındaki farklılaşma değerlendirilebilir çünkü iki çalışmada katılımcıların devam ettikleri üniversiteler ve bölümler birbirinden farklılaşmaktadır. Kallay (2012), Romanya'da gerçekleştirdiği çalışmasında eğitim ortamlarında üstbilisi ortaya koyan bazı özelliklerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken bazılarının da tam tersi yönde etki ettiğini tespit etmiştir. Romainville (1994), üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile üstbilis farkındalıklarını incelediği çalışmasında daha yüksek başarıları olan öğrencilerin daha fazla üstbilis stratejisi ortaya koyduklarını, stratejilerini akla yatkın hale getirme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Daha düşük üstbilis becerileri sergileyen öğrencilerin üstbilis konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları gibi, ellerindeki bilginin de çok zayıf yapılandırıldığını ortaya koymuştur. Alanyazın kendi içinde

değerlendirildiğinde üstbilis farkındalığı ve strateji kullanımı ile akademik başarı arasındaki bağı gösteren çalışmaların sonuçları farklılaşmıştır. Akademik başarı ya da yüksek akademik başarı ile üstbilis farkındalığı arasında bu çalışma sonuçlarına göre ters yönde görünen bir ilişki vardır. Bu ilişkinin izleyen çalışmalarda incelenmesi gerekmektedir.

Aynı zamanda alanyazında yükseköğretim öğrencilerinin üstbilis becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini de inceleyen çalışmalar tespit edilebilmektedir. Bir müdahale çalışması olarak Rezvan, Ahmadi ve Abedi (2006), üniversite öğrencilerinin üstbilislerini geliştirmek için uyguladıkları bir programın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin üstbilisinin artması akademik becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Alanyazının üstbilis ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye dönük açıklamaları çeşitlenmektedir. Doğanay ve Demir (2011), alanyazına atıfta bulunarak akademik başarı ile üstbilis farkındalığı arasında çift yönlü bir ilişkiye işaret etmektedir. Kişilerin üstbilis farkındalıklarının gelişiminin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisinden bahsedilirken, üstbilis farkındalığının artmasının da akademik başarıları olumlu etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Doğanay ve Demir çalışması ile tezatlık sergilemektedir. De La Harpe ve Radloff (1999), çalışmasında öğrenciliklerinde diğerlerine göre daha başarılı olan öğretmenlerin üstbilislerinin, motivasyonlarının ve işlerine dönük olumlu yaklaşımlarının daha yüksek olduğuna işaret etmişlerdir. Her ne kadar doğrudan ilişki olmasa da üstbilis farkındalığı ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkiye işaret etmektedir. Doğanay ve Demir çalışmasına benzer biçimde, De LaHarpe ve Raloff çalışması ile bu çalışma arasındaki ilişki de farklılaşmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak, öğrencilerin devam etmekte oldukları üniversitelerin eğitim faaliyetlerinin ve öğrencilerin akademik geçmişlerinin daha derinlemesine incelenmesinin, öğrencilerin akademi ve üniversite bitirmeye dönük düşüncelerinin ve ileriye dönük planlarının karşılaştırmalı incelenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi üstbilisin boyutları mevcuttur ve bu boyutlar çeşitli strateji kullanımları ile geliştirilebilmektedir. Öğretmen adaylarının geçmiş eğitim tecrübelerinin özellikleri ve almakta oldukları eğitimlerin özellikleri adayların üstbilisleri üzerinde etkide bulunabilmektedir. Daha etkin biçimde üstbilis farkındalığı olan adaylarla olmayan adayların geçmiş ve mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesi üstbilisi geliştiren eğitimsel faaliyetlerin de netleştirilmesinde yardımcı olabilecektir. Böylelikle yükseköğretimde ders desenleme konusunda alanyazına anlamlı katkılarda bulunmak mümkün olabilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının ileriye dönük planlamalarının varlığı ve bu planları gerçekleştirmek için kurdukları eylem planları da adayların üstbilis farkındalıkları ve kullanımlarına dönük olarak veri teşkil edebilecektir ki, öğretmen nitelikleri üzerinde çalışılırken öğretmen yetiştirme programlarına yansımaları gereken diğer bir başlık hakkında da veri sağlanmış olacaktır.



## Kaynaklar

- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness. *Inventory Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Case, J., & Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. In J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 398-416). Hillsdale: Erlbaum.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588.
- De La Harpe, B., & Radloff, A. (1999). Helping future teachers to be effective learners: Providing in-context learning support for first year teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 24(2), 27-41.
- Doğanay, A., & Demir, Ö. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving and low achieving prospective teachers. *Educational Sciences*, 11(4), 2036-2043.
- Duckworth, K., Ackerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: A literature review*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/WBL33.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003). "Being a teacher": Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 1-14.
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1), 81-96.
- Kallay, E. (2012). Learning strategies and metacognitive awareness as predictors of academic achievement in sample of Romanian second year students. *Cognition, Brian, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 369-385.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 193-207.
- McCrinkle, A., & Christensen, C. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5(2), 167-185.

- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of meta-cognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 195-205.
- 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> adresinden elde edilmiştir.
- O'Neill, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13(2), 213-232.
- Rezvan, S., Ahmadi, S. A., & Abedi, M. R. (2006). The effects of metacognitive training on the academic achievement and happiness of Esfahan University conditional students. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 415-428.
- Romainville, M. (1994). Awareness of cognitive strategies: The relationship between university students' metacognition and their performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-367.
- Rosenberg, M. S., & Walter-Thomas, C. (2014). Innovation, policy, and capacity in special education teacher education: Competing demands in challenging times. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 77-82.
- Ross, M. E., Green, S. B., Salisbury-Glennon, J. D., & Tollefson, N. (2006). College students' study strategies as a function of testing: An investigation into metacognitive self-regulation. *Innovative Higher Education*, 30(5), 361-375.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Simons, P. R. J. (1994). Metacognitive strategies, teaching and testing for. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopaedia of education* (2nd ed.) (pp. 3788-3792). Oxford: Elsevier/Pergamon.
- Sindelar, P. T., & Rosenberg, M. S. (2000). Serving too many masters: The proliferation of ill conceived policies and practices in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 188-193.
- Volet, S. E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students learning. *Learning and Instruction*, 1(4), 319-336.
- Volet, S., McGill, T., & Pears, H. (1995). Implementing process-based instruction in regular university teaching: Conceptual, methodological and practical issues. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 385-400.
- Vrugt A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 3(2), 123-46.
- Wagener, B. (2013). Autogenic training, metacognition and higher education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology*, 33(7), 849-861.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 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.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25) New York: Springer-Verlag.



# Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2016, Volume: 17, No: 3, Page No: 231-245

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140

RESEARCH

Received: 24.02.16

Accepted: 21.06.16

OnlineFirst: 15.11.16

## Determining Metacognitive Awareness of Special Education Teacher Candidates

Çiğil Aykut\*  
Gazi University

Necdet Karasu\*\*  
Gazi University

Gamze Kaplan\*\*\*  
Bülent Ecevit University

### Abstract

Need for change in general education and special education have become a must. The discussion about the characteristics of a new teacher model brings out the issue of being able to improve themselves, change their own decisions based on the variables, and assess their own performance. The discussion about having developed meta-cognitive skills are raised in the literature. This study aimed to determine the meta-cognitive awareness of special education teacher candidates. Beside that, the correlation between meta-cognitive awareness and academic success, the differences among the groups based on selected variables also examined. The results yielded that there is negative correlation between student success and meta-cognitive awareness. Also, the groups differed based on the variables that are grade point average (GPA), grade level and high school graduation.

**Keywords:** Meta-cognitive awareness, teacher training, academic achievement, higher education.

### Recommended Citation

Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Determining metacognitive awareness of special education teacher candidates. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 17(3), 231-245.

\*Assoc. Prof., Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: cigil@gazi.edu.tr

\*\***Corresponding Author:** Assoc. Prof., Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara, E-mail: necdetkarasu@gazi.edu.tr

\*\*\*Res. Assist., Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Special Education, Zonguldak, E-mail: kplngamze@gmail.com

The expectations from the teachers changed in time. Changes have become a must in order to train new generation teachers to meet the needs and expectations of the society. The discussions about the changes in teachers focused on characteristics of teachers and new competencies they need acquire in time to work more efficiently. The discussions created a set of expectations such as teachers who are creative, leading, collaborative professionals to look for personal development continuously. Those mentioned characteristics are common core characteristics of individuals who have meta-cognitive skills that lead the discussion into training teachers with developed meta-cognition. Teachers who have organisation skills, planning, decision making, and evaluation skills are considered as effective and efficient teachers. In addition to those personal skills, critical thinking, problem solving, creating alternative solutions, adaptation of the knowledge into new situations, and evaluating all the procedures teachers experience in.

In the literature, several studies aimed to improve meta-cognitive skills of teacher candidates in higher education (Covington, 1985; McCrindle & Christensen, 1995; Mevarech, 1999; Volet, 1991). The researchers summarized the techniques to improve meta cognition that keeping records, reflective thinking, problem-based learning, goal setting, collaborative and self-evaluation (Akın ve Abacı, 2001; Simons, 1994; Zimmerman, 1989).

The researchers claimed that in order to train new generation teachers with developed meta-cognition skills the teacher training programs should be improved. To determine what to be included in the programs, the needs and the skills the candidates have should be examined. Therefore, the study focused on determining the relationship between metacognitive awareness of special education teacher candidates and their grade points average (GPA), and also, the differences among the groups based on the variables which are gender, grade level, high school graduation, and the universities they attend.

### **Method**

The relationship between students GPA and meta-cognition awareness was determined with correlational research and the differences among the groups were tested with causal-comparative research design.

### **Sampling**

The study applied the sampling method of convenience sampling which is a group of individuals who are available for study. The participants were asked to be volunteer for the study and accepted the invitation involved in the study. The sampling size was calculated based on the total number of students who are registered in all special education departments with the significance of .03 which corresponded to 450. The study involved 430 which was a proximate number.

Table 1

*Participant Demographics*

	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>University</b>		
University 1	138	32.1
University 2	178	41.4
University 3	114	26.5
<b>Gender</b>		
Female	240	55.9
Male	189	44.1
<b>Grade level</b>		
First	121	28.1
Second	120	27.9
Third	106	24.7
Fourth	83	19.3
<b>GPA</b>		
4.00-3.51	25	5.8
3.50-3.01	78	18.2
3.00-2.51	173	40.4
2.50-2.01	107	25
2.00-1.50	45	10.5
<b>High School Graduation</b>		
High School	78	18.1
Vocational Educational School	86	20.0
Anatolian High School	114	26.5
Teacher Education High School	149	34.7

**Data Collection**

The data of the study were acquired by means of the application of the Inventory of Metacognitive Awareness (IMA), developed by Schraw and Dennison (1994), and adopted into Turkish by Akin, Abacı and Çetin (2007) on students. The Inventory of Metacognitive Awareness is a total 52-item of inventory, and each item rated on 5-Point Likert type scale which ranges from “1-always true” to “5-always false” to report respondents’ level of agreement with 52 items. The original form of MTI consists of two main (knowledge of cognition and regulation of cognition) dimensions (Schraw & Dennison, 1994). For the entire inventory, coefficients of internal consistency reliability were calculated to be .95 (Akin, Abacı & Çetin, 2007).

**Data Analysis**

The analysis of the data involved Spearman Rho correlation calculations, and groups differences tested by applying t and F scores calculations.

**Results**

In the first phase of the analysis, the study results yielded overall mean scores and mean scores for selected variables which are presented in Table 2.

Table 2

*Mean Scores*

	$\bar{X}$	<b>n</b>	<b>sd</b>
<b>University</b>			
University 1	3.6	138	.54
University 2	3.7	178	.55
University 3	3.6	114	.56
<b>Gender</b>			
Female	3.7	240	.54
Male	3.6	189	.55
<b>Grade level</b>			
First	3.5	121	.51
Second	3.6	120	.52
Third	3.7	106	.55
Fourth	3.8	83	.53
<b>GPA</b>			
4.00-3.51	3.4	25	.52
3.50-3.01	3.5	78	.55
3.00-2.51	3.7	173	.53
2.50-2.01	3.7	107	.56
2.00-1.50	3.8	45	.53
<b>High School Graduation</b>			
High School	3.7	78	.59
Vocational Educational School	3.9	86	.53
Anatolian High School	3.6	114	.58
Teacher Education High School	3.6	149	.48
<b>Overall</b>	3.7	427	.55

The difference among the groups of gender types did not provide a significant difference. The group differences based on the variables which are grade level, GPA, and high school graduation provided significant difference among the groups. The correlation between GPA and metacognitive awareness determined as negative correlation between the variables.

### Discussion

In terms of mean scores, the overall group mean showed that the teacher candidates presented high meta-cognitive awareness. Also, based on the variables mentioned above, all the variables' mean scores were also considered as indicator for high meta-cognitive awareness.

The study yielded results about the correlation between GPA and meta-cognitive awareness and the group differences among a variety of variables. The findings were somehow did not align with the literature. Especially negative correlation was the issue to consider seriously. The literature provided confusing results. Either no correlation between the GPA and meta-cognitive awareness were determined or a positive correlation between the variables were determined. This study differs from the literature in this dimension.

The literature or the study lacks in defining the reason for negative correlation between GPA and the meta-cognitive awareness. Supposingly, a positive correlation would be expected. There might be several explanations for the result that require additional studies in order to determine the factors effecting meta-cognitive awareness of teacher candidates.