

C. Gazi UÇKUN*
Barış DEMİR**
Asiye YÜKSEL***

Meslek Yüksek Okullarında Görevli Akademik Yöneticilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği

Examining Meta Cognitive Awareness of
Academic Directors Working in Vocational High
Schools: The Case of Kocaeli University

Özet

Değişimin hızla yaşandığı günümüz dünyasında küresel çağa ayak uydurmak bilgiyi erişilebilir kılmaktan geçmektedir. Buna paralel olarak bilgi de çok hızlı bir şekilde çoğalmakta, mevcut bilgi ise zaman aşımına uğramaktadır. Son zamanlarda dünyada meydana gelen hızlı değişimler ve gelişmeler eğitilmiş insan kavramını yeniden gündeme getirmiştir. Geçmişte bilgili insan her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişi durumundaydı. Bu sebeple var olan bilgi daha çok yetişen yeni kuşaklara aktarılması olarak görülüyordu. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmektedir.

Küresel çağa ayak uydurmada bilgiyi yönetenlerden ise bilişsel farkındalık düzeylerini stratejik bir şekilde kullanma yeteneğine (strateji düzenleme) sahip olmaları beklenmektedir. Bilgi ve düşüncelerini bilişsel olarak kontrol eden bireyler (kendi zihinsel durumunu okuma yeteneğine sahip olan) bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan kişilerdir. Bilgi ya da biliş süreci içeren bilgi edinimi ve yönetimi kavramı, içinde; tahmin etmeyi, analiz etmeyi, tanımlamayı ve organize etmeyi barındırır.

* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO,
gazi.uckun@kocaeli.edu.tr

** Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO,
baris.demir@kocaeli.edu.tr

*** Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli MYO, asiye.yuksel@kocaeli.edu.tr

Bu araştırmada, MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık durumlarını incelenmesi ve farkındalık düzeylerinin cinsiyet, unvan, eğitim durumu, uzmanlık ve görev tanımı bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, Kocaeli Üniversitesine bağlı 7 MYO'da görevli olan toplam 76 yöneticiye, MAI (Metacognitive Awareness Inventory - üst bilişsel farkındalık envanteri) uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler analiz edildiğinde, yöneticilerin yüksek düzeyde bir üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan yöneticilerin üst bilişsel farkındalığı bilgi edinimi ve yönetimi puanlarının; unvan, görev tanımı, cinsiyet, uzmanlık alanı ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Biliş, üst biliş, üst bilişsel farkındalık, yöneticiler, MYO

JEL Kodu: M12

Giriş

Bilgi, doğası incelenmeden kullanılabilir bir araç olarak düşünülemez. Bu nedenle bilmenin bilinmesi, insan aklını durmadan karıştıran, sürekli hata ve yanlışlara riskleriyle karşılaşmaya hazırlık işlevi görebilecek öncelikli bir gereklilik olarak görülmelidir. Bilmenin bilinmesi bir anlamda üst bilişi tarif etmektedir (Çakıroğlu, 2007; Yavuz & Memiş, 2009). Üst biliş, en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Desoete & Özsoy, 2009; Hacker & Dunlosky, 2003; Huitt, 1997). Üst biliş; üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır (Özsoy, 2008; Schraw & Moshman, 1995). Üst bilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir (Coutinho, 2007; Özsoy, 2008). Üst bilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri (Örneğin belleğinin kötü olduğunu söyleyebilmesi); bilişsel stratejileri (Örneğin telefon numaralarını daha kolay hatırlamak için kendince yöntemler geliştirmesi) ve hangi durumda ne yapacağını bilme (Örneğin sınıflandırılmış bilgilerin daha kolay hatırlanabileceğini bilmesi) gibi bilgilere sahip olmasıdır. Böyle bir öz bilgi, önceki deneyimlerden de etkilenerek, bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahip olacaktır. Üst bilişsel bilgi; bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve durum bilgisi olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır (Schraw & Moshman, 1995). Bildirimsel bilgi, bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir (Örneğin bir matematik problemini çözmek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayacağını; bir üçgenin

alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek). Yordam bilgisi, bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir. Üst bilişsel bilginin bu düzeyi Flavell (1979) tarafından yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin ikisinin birden bulunduğu (both declarative and procedural knowledge) bir düzey olarak adlandırılmıştır. Ancak Brown'ın (1987), Flavell'in modellemesine katkıda bulunarak bu düzey için, duruma bağlı bilgi kavramını kullandığı görülmektedir. Brown tarafından İngilizce "conditional knowledge" olarak belirtilen bu beceri, Türkçede zamana-duruma bağlı/dayalı bilgi anlamında "duruma dayalı bilgi" ya da "durum bilgisi" olarak adlandırılabilir. Özetle üst bilişsel bilgi, bireyin nasıl öğrendiğini, öğrenme sürecindeki en etkili yöntem ve stratejileri bilmesini ve hangi durumda hangi bilgi ve stratejileri kullanması gerektiğini bilmesini ifade eder (Schraw & Moshman, 1995).

Üst bilişsel kontrol, üst biliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üst bilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir (Desoete, Roeyers & Buysee, 2001; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Schraw & Moshman, 1995). Literatür, dört üst biliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Desoete, Roeyers, & Buysee, 2001; Desoete & Roeyers, 2002; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Özsoy, 2010). Bunlar: Tahmin (Prediction), planlama (planning), izleme (monitoring), ve değerlendirmedir. Üst bilişi ve üst bilişsel farkındalığı konu edinen çeşitli araştırmalarda üst bilişin, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli bir yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech & Arami, 2002; Marge, 2001; Mevarech, 1999; Schoenfeld, 1985; Schraw, 2009; Schurter, 2001; Teong, 2003; Victor, 2004). Diğer yandan bazı araştırmalarda ise, akademik başarı düzeyi ile üst biliş becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Case, Harris & Graham, 1992; Cautinho, 2007; Desoete & Roeyers, 2002).

Üst biliş (metacognition) terimi, genel olarak biliş hakkındaki bilişler veya öğrenme ve bilme hakkındaki bilgiler olarak ele alınabilecek ve bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemleri ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimamura, 1996; Nelson ve Narens,

1996). Üst biliş ile biliş arasındaki fark ise alanın diğer önemli bir konusudur. Brown'a göre (1980) üst bilişin bilişten farkı, üst bilişte bilişin farkında olunması ve durumlara uygun biçimde kullanılabilmesidir. Garner (1987) ise biliş ile üst biliş arasındaki farkı şöyle açıklamıştır. Biliş bir problemi veya görevi yapmak için gerekli olan bilgi, üst biliş ise bir problem veya görevin nasıl yapıldığının anlaşılması için gereken bilgidir (Schraw, 2001). Flavell (1979) ve Baker (2002) ise üst bilişi geniş manada kişinin sahip olduğu bilişsel süreçler olarak tanımlamışlardır. Bu terim ilk kez 1971 yılında Flavell tarafından bireyin kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade etmeye kullanılmıştır (Georghades, 2004; Hacker, 1998). Flavell'e (1987) göre üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır. Üst biliş, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izlemek (monitoring) ve düzenlemek için kullanılır (Metcalf ve Shimamura, 1996). Böylece bireyin bilgisini en stratejik şekilde kullanarak en etkili performansını sergilemesini sağlar (Gourgey, 2002). Brown'a (1978; 1987) göre üst bilişin biliş bilgisi (knowledge of cognition) ve bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition) olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır. Farklı başlıklar altında isimlendirilmiş olsa da genel olarak üst bilişin; kişinin kendi bilişsel süreçleri ve duygu durumuna ilişkin bilgisi ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve duygu durumunu izlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluştuğu görülmektedir.

Yönetim süreci, istenilen amacın gerçekleştirilmesine dönük planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim işlevlerinin bütünüdür. Yönetici, kuruluşun amaç ve politikalarını belirlemek, personelini seçmek, sorunları, çatışma ve anlaşmazlıkları çözümlenmek ve karar vermek gibi işlevsel yetkilere sahiptir. Örgüt yapısını yeniliklere açık ve sürekli gelişmeye uyumlu kurmak yöneticinin yapacağı işler arasındadır. Eğitim yönetimi, eğitimi şekillendiren, onun niteliğini doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bu yüzden kaliteli bir eğitim için; dinamik, etkili ve yönetim süreçlerini sağlıklı bir şekilde işletecek yönetim şarttır. Günümüz MYO yönetimlerinin, sürekli değişen ve gelişen toplumsal ve ulusal beklentilere ara eleman insan kaynağı yetiştirme görevi gibi önemli bir sorumluluğu vardır. Meslek Yüksekokullarından beklenen katkının sağlanabilmesi ve bu okulların amaçlarına ulaşabilmesi için elde var olan insan ve maddi kaynakların en etkili ve en verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak yöneticilere ihtiyaç vardır. Yükseköğretim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için amaçları en etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Yöneticilerde olması beklenen üst bilişsel farkındalıklarının yüksek olması yönetimin işlevlerinin yerine getirilmesinde etkin rol oynamaktadır. Bu üst bilişsel farkındalık düzeyinin değişkenlerinin yöneticileri etkileyip etkilemediği merak konusudur.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi boyutunu incelemek ve bilgi yönetimi düzeylerinin unvan, cinsiyet, uzmanlık, görev tanımı ve eğitim durumu bakımından karşılaştırmaktır. Buna göre araştırmanın cevap aradığı problemler şöyledir:

- MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi, unvana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi, uzmanlık alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi, görev tanımına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinden bilgi yönetimi, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin tespit edilmesini amaçladığından dolayı, tarama modelindedir.

Veri toplama aracı

Araştırmada yöneticilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (Envanter son yıllarda G. Schraw tarafından Metacognitive Assessment Inventory olarak adlandırılmaktadır) kullanılmıştır. Envanterin Türkiye'ye uyarlaması, Özsoy, G., Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, S. (2010) tarafından yapılmış ve Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) olarak adlandırılmıştır. Toplam 52 maddeden oluşan Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE), Likert tipindedir. Envanterde yer alan maddelerin cevap seçenekleri, 5= Her zaman ile 1= Hiçbir zaman arasında düzenlenmiştir. Envanterdeki seçeneklere verilen puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, toplamda en düşük 26; en yüksek 130 puan alınabilmektedir.

Tablo 1. Üst Bilişsel Farkındalık Envanterinin Alt boyutlarının Sorulara Göre Dağılımı

Alt boyutları	İlgili Maddeler	Alt Boyutlardan alınabilecek En Alt ve En Üst Puanlar
Bildirimsel bilgi	Soru 2, Soru 4, Soru 5, Soru 9, Soru 11, Soru 17, soru 24	7-35
Yordam Bilgisi	Soru 1, Soru 7, Soru 13, Soru 18	4-20
Durum Bilgisi	Soru 8, Soru 10, Soru 12, Soru 14, Soru 19	5-25
Bilgi Yönetimi	Soru 3, Soru 6, soru15, soru16, soru20, soru21, soru22, Soru 23, Soru 25, soru26	10-50

Pilot uygulamaya katılan yönetici sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılan testler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri .58; Barlett's Test of Sphericity değeri ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, çalışma grubunun ve bu gruptan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin-Bartlett Faktör Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,581
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	26288,291
	df	1326
	Sig.	,000

Envanterin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi uygulanmış, analiz sonuçları, envanterde bulunan maddelerin sekiz faktör üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Yamaç eğim grafiği de bu sonucu desteklemektedir. Analiz sonunda elde edilen sekiz faktörün toplam varyansın %61'ini açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi sonunda elde edilen sonuçlar, Schraw ve Dennison (1994) tarafından bulunan sonuçlar ile

uyumludur. Çalışmada sekiz faktör üzerinden; Bildirimsel bilgi, yordam bilgisi, durum bilgisi ve bilgi yönetimi alt boyutları incelenmiştir.

Yapılan uygulama sonucunda, incelenen dört faktörün toplam Cronbach'ın Alfa güvenilirlik katsayısı 94,5 bulunmuştur. Envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri ise Bildirimsel Bilgi (Declarative Knowledge) alt boyutu için .72; Yordam Bilgisi (Procedural Knowledge) için .68; Durum Bilgisi (Conditional Knowledge) için .66; Bilgi yönetimi (Information Management) için .84; bulunmuştur.

Tablo 3. Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,945	26

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 15.0 yazılımı kullanılarak yapılmıştır. yöneticileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nden aldıkları puanların, cinsiyetlerine, eğitim durumuna ve uzmanlık alanına göre incelenmesinde bağımsız gruplar için t testi; unvan ve görev tanımına göre incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımları sorgulanmıştır. Öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği (skewness ve kurtosis değerleri) incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan normal dağılım analizleri skewness (çarpıklık)= -.346; kurtosis (basıklık)= .554 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Parametrik testlerin diğer varsayımı, varyansların homojen olmasıdır. Çalışma grubunun homojenliği Levene testi ile incelenmiş; yapılan analizde p değerleri .05'ten yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dayanarak parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan istatistiksel analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma, Kocaeli Üniversitesine bağlı MYO'larda görevli yöneticiler ile yürütülmüştür.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	33	43,4
Erkek	43	56,6
Total	76	100,0

Tablo 4’de görüldüğü üzere yöneticilerin cinsiyetlerinin, %43,4’ü kadın, %56,6’si erkektir.

Tablo5. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Unvana Göre Dağılımı

Ünvan	Frekans (f)	Yüzde (%)
Prof.Dr.	2	2,6
Doç Dr	14	18,4
Yrd.Doç.Dr	30	39,5
Öğr. Gör	30	39,5
Total	76	100,0

Tablo 5’de görüldüğü üzere yöneticilerin unvanlarının, %2,6’sı Prof.Dr, % 18,4’ü Doç.Dr, % 39,5’i Yrd.Doç.Dr ve %39,5’i Öğr.Gör.dir.

Tablo 6.Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	46	60,5
Doktora	30	39,5
Total	76	100,0

Tablo 6'de görüldüğü üzere yöneticilerin , %60,5'i Yüksek Lisans, %39,5'i Doktora mezunudur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Görev Tanımına Göre Dağılımı

Görev tanımı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Müdür	7	9,2
Müdür Yrd.	12	15,8
Bölüm Başkanı	17	22,4
Bölüm Başkan Yrd.	40	52,6
Total	76	100,0

Tablo 7'de görüldüğü üzere yöneticilerin görev tanımı, %9,2'si Müdür, %15,8'i Müdür Yrd, % 22,4'ü Bölüm Başkanı ve % 52,6' sı Bölüm Başkan Yardımcısıdır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Uzmanlık Alanına Göre Dağılımı

Uzmanlık Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal bilimler	22	28,9
Fen Bilimleri	54	71,1
Total	76	100,0

Tablo 8'de görüldüğü üzere yöneticilerin uzmanlık alanı, %28,'u sosyal bilimler, %71,1'i fen bilimleridir.

Tablo 9. Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Bilgi Yönetimi Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	N	Aritmetik Ort.	Std Sapma
1. Geçmişte işime yarayan stratejileri kullanmaya çalışırım.	76	4,3026	0,7662
2. Zihnimin güçlü ve zayıf yönlerini bilirim.	76	4,3158	0,7157
3. Önemli bir bilgi ile karşılaştığım zaman yavaşlarım.	76	2,6579	1,3421
4. Ne tür bilgilerin öğrenmeye değer olduğunu bilirim	76	2,8421	1,5541
5. Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	76	2,9474	1,3942
6. Bilinçli bir şekilde dikkatimi önemli bilgiye odaklarım.	76	4,0658	0,9978
7. Kullandığım her strateji için özel bir amacım vardır.	76	4,2368	0,7891
8. Konu hakkında önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	76	4,4079	0,7690
9. Bilgiyi hatırlamada iyiyimdir.	76	4,2368	0,6982
10. Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	76	4,1316	0,8381
11. Nasıl daha iyi öğrendiğime egemenimdir.	76	4,0526	0,9365
12. Öğrenmeye ihtiyacım olduğunda kendimi motive edebilirim.	76	4,0921	0,6962
13. Ders çalışırken hangi stratejileri kullanacağımın farkında olurum.	76	4,3684	0,7631
14. Zihinsel bakımdan güçlü yanlarımı, güçsüz	76	4,2368	0,7636

yanlarımı dengelemek için kullanırım.			
15. Yeni bilginin önemine ve anlamına odaklanırım.	76	4,2105	0,7539
16. Bilgiyi daha anlamlı hale getirebilmek için kendi örneklerimi oluştururum.	76	4,1184	1,0062
17. Bazı şeyleri daha iyi nasıl anladığımı konusunda iyi bir yargıcımdır.	76	4,1447	0,8990
18. Bazen kendimi otomatik olarak yardımcı öğrenme stratejileri kullanırken bulurum.	76	3,9868	0,8562
19. Kullandığım stratejilerden hangisinin en etkili olduğunu bilirim.	76	4,2500	0,7852
20. Öğrenirken anlamama yardımcı olması için resimler ve diyagramlar çizerim.	76	4,0789	1,0035
21. Yeni bilgileri kendi cümlelerimle yorumlamaya çalışırım.	76	4,3289	0,7190
22. Öğrenmeme yardım etmesi için metnin örgütsel (organizasyonel) yapısını kullanırım.	76	4,1974	0,8796
23. Okuduklarımın bildiklerimle ilişkisini kendime sorarım.	76	4,2105	0,7714
24. Konu ilgimi çektiğinde daha çok öğrenirim.	76	4,2895	0,9211
25. Çalışmamı küçük adımlara ayırmaya çalışırım.	76	4,1579	0,8008
26. Spesifik anlamda çok toplam anlama odaklanırım.	76	4,0921	0,8970

Tablo 9'da Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri envanterine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Burada en yüksek puanın 4,4079 ortalamasıyla "Konu hakkında önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim." sorusuna, en düşük puanında 2,6579

ortalamasıyla “Önemli bir bilgi ile karşılaştığım zaman yavaşlarım” sorusuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Üst Bilişsel Farkındalık Envanterinin Alt Boyutlarının Ortalama Puanları

Alt Boyut	\bar{X}
Bildirimsel Bilgi	3,8327
Yordam Bilgisi	4,1127
Durum Bilgisi	4,1522
Bilgi Yönetimi	3,8911
Genel	3,9122

Tablo 10'a göre üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi puan ortalamaları incelendiğinde; genel olarak üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Cinsiyete göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Bilgi Edinimi ve Yönetimi ile ilgili ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	\bar{X}	s.s.	p değeri
Bildirimsel bilgi	Kadın	3,8355	,59561	,972
	Erkek	3,8306	,60790	
Yordam Bilgisi	Kadın	4,2197	,39409	,951
	Erkek	4,2267	,55317	
Durum Bilgisi	Kadın	4,2000	,42720	,706
	Erkek	4,2419	,51187	
Bilgi Yönetimi	Kadın	3,9909	,46728	,764
	Erkek	4,0279	,57501	

Genel	Kadın	3,8306	,60790	,864
	Erkek	4,2197	,39409	

*p<0,05

Tablo 11' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 12. Unvana Göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bilgi Edinimi ve Yönetimi ile ilgili ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F değeri	P değeri
Bildirimsel bilgi	Gruplar arası	1,358	3	,453	1,278	,288
	Gruplar içi	25,515	72	,354		
	Toplam kareler	26,873	75			
Yordam Bilgisi	Gruplar arası	,309	3	,103	,423	,737
	Gruplar içi	17,514	72	,243		
	Toplam kareler	17,822	75			
Durum Bilgisi	Gruplar arası	,117	3	,039	,168	,918
	Gruplar içi	16,760	72	,233		
	Toplam	16,877	75			

	kareler					
Bilgi Yönetimi	Gruplar arası	,194	3	,065	,225	,879
	Gruplar içi	20,705	72	,288		
	Toplam kareler	20,899	75			
Genel	Gruplar arası	,244	3	,081	,447	,720
	Gruplar içi	13,098	72	,182		
	Toplam kareler	13,342	75			

Tablo 12' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile ünvan değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 13. Görev Tanımına göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bilgi Edinimi ve Yönetimi ile ilgili ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F değeri	P değeri
Bildirimsel bilgi	Gruplar arası	1,142	3	,381	1,066	,369
	Gruplar içi	25,731	72	,357		
	Toplam kareler	26,873	75			
Yordam	Gruplar arası	1,223	3	,408	1,768	,161

Bilgisi	Gruplar içi	16,599	72	,231		
	Toplam kareler	17,822	75			
Durum Bilgisi	Gruplar arası	,484	3	,161	,709	,550
	Gruplar içi	16,393	72	,228		
	Toplam kareler	16,877	75			
Bilgi Yönetimi	Gruplar arası	,375	3	,125	,439	,726
	Gruplar içi	20,524	72	,285		
	Toplam kareler	20,899	75			
Genel	Gruplar arası	,233	3	,078	,426	,735
	Gruplar içi	13,109	72	,182		
	Toplam kareler	13,342	75			

Tablo 13' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile görev tanımı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 14. Eğitim Durumuna göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Bilgi Yönetimi ile ilgili ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	\bar{X}	s.s.	p değeri
Bildirimsel bilgi	Yüksek Lisans	3,8416	,60925	,874
	Doktora	3,8190	,59192	
Yordam Bilgisi	Yüksek Lisans	4,1467	,55422	,061
	Doktora	4,3417	,33786	
Durum Bilgisi	Yüksek Lisans	4,2043	,48349	,663
	Doktora	4,2533	,46663	
Bilgi Yönetimi	Yüksek Lisans	3,9717	,56751	,416
	Doktora	4,0733	,46307	
Genel	Yüksek Lisans	4,0084	,46494	,468

Tablo 14' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 15. Uzmanlık Alanına göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Bilgi Yönetimi ile ilgili ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Uzmanlık Alanı	\bar{X}	s.s.	p değeri
Bildirimsel bilgi	Sosyal bilimler	3,8506	,67652	,869
	Fen Bilimleri	3,8254	,57053	

Yordam Bilgisi	Sosyal bilimler	4,3182	,37147	,284
	Fen Bilimleri	4,1852	,52572	
Durum Bilgisi	Sosyal bilimler	4,2818	,41706	,499
	Fen Bilimleri	4,2000	,49754	
Bilgi Yönetimi	Sosyal bilimler	4,1000	,40473	,356
	Fen Bilimleri	3,9759	,56998	
Genel	Sosyal bilimler	4,1014	,35836	,399
	Fen Bilimleri	4,0107	,44544	

*p<0,05

Tablo 15' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile uzmanlık alanı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırmada MYO'da görevli yöneticilerin bilgi edinimi ve yönetimi alanındaki üst bilişsel farkındalıkları değişkenler açısından incelenmiştir. Bu bölümde yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmekte ve sonuçlara bağlı bazı öneriler sunulmaktadır.

Orijinali Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Özsoy ve diğerleri (2010) tarafından Türkiye'ye uyarlaması yapılan MAI (Metacognitive Awareness Inventory - Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) uygulanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler analiz edildiğinde, yöneticilerin yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile görev tanımı ve ünvan değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunun yöneticilerin üst bilişsel farkındalık niteliklerini

demografik özelliklerden üstün gördükleri ve değişken olarak kabul etmedikleri yorumuna ulaştırmıştır.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri bilgi edinimi ve yönetimi ile eğitim durumu ve uzmanlık alanı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ancak elde edilen bu sonuçların, demografik özelliklerini önemsemeden üstbilişsel farkındalık niteliklerini bularak yanıtladıkları ve bu sonucun beklenmedik sonuçları bu çalışmada yansıtmaya dikkate alınmalıdır. Bu sonucun beklenen sonucun dışında bir sonucun oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan envanter, üstbilişsel becerileri değil, üstbilişsel farkındalığı yoklamak üzere tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Çeşitli araştırmalarda üstbilişsel beceriler ile üstbilişsel farkındalık eş kavramlar olarak ele alınıyor olsa da (Zhang & Wu, 2009) kavramların aynı anlamı ifade edip etmediği, geniş çaplı araştırmalara konu olabilecek niteliktedir: Çünkü bilgi, beceri ve farkındalık birbirinden farklı anlamları ifade eden kavramlardır. Bununla birlikte, araştırmacılar tarafından benzer bir yaklaşımla, bu ve benzeri envanterlerin özellikle ülkemizde üstbilişsel ölçen bir araç olarak kullanıldığı gözlemlendiğinden, bu durumun belirtilmesi yararlı görülmüştür.

Schraw ve Dennison tarafından 1994 yılında geliştirilmesinin ardından MAI (ÜFE), pek çok araştırmacı tarafından üstbilişsel ya da üstbilişsel farkındalığı ölçmek amacıyla çeşitli konu ve düzeyde kullanılmıştır. Bu yaygın kullanımın nedeni, alt yaş gruplarına yönelik olarak geliştirilen üstbilişsel becerileri ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları (Desoete, Roeyers, & Buysee, 2001; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Özsoy & Ataman, 2009) olsa da yetişkinlere yönelik olarak araştırmacılar tarafından kabul gören bir ölçme aracının henüz bulunmamasıdır. Yöneticilerde yürütülen üstbilişsel araştırmalarında üstbilişsel ölçmek amacıyla, üstbilişsel farkındalık envanteri kullanılmasının nedeni de bu eksikliğe dayandırılabilir.

Yapılan benzer araştırmalar dikkate alındığında, üstbilişsel farkındalık düzeyleri bakımından bu araştırma sonuçlarının önceki araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Üst bilişsel farkındalık, özellikle yöneticilerin sahip olması gereken önemli becerilerden birisidir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin bu konuda yeterliliklerinin değişkenlerden etkilenmediğini ortaya koymuştur. Bu

sonuçtan hareketle, MYO'lardaki yöneticilerin üst bilişsel becerilerinin değişkenler açısından (eğitim, cinsiyet, unvan, görev, uzmanlık) farklılık göstermediği görülmüştür.

Yapılan bu çalışma ile üst bilişsel farkındalık yetkinliğinin yöneticilik açısından önemi anlatılmaya çalışılırken ara eleman yetiştirmek gibi önemli bir misyonu yerine getiren meslek yüksekokullarında bu yetkinliğin değişkenler açısından etkilenip etkilenmediği sorgulanmış ve etkilenmediği analiz sonucunda görülmüştür. Meslek yüksekokulu yöneticilerinin bilgi edinimi ve yönetimi alanındaki üst bilişsel farkındalıklarını kullanabilme becerileri istenilen kaliteye ulaşmada önemlidir.

Değişen yönetici profilinden hareketle yöneticilerin, Kurum içinde deneyimli, hoşgörülü, tarafsız, öğrenmede meydana gelen sorunları araştıran ve çözebilen, bilgiyi arayıp bulan, kullanabilen, yüksek düzeyde düşünme becerisine sahip, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen bireyler olmaları gerekmektedir (Semerci, 2005; Yavuz & Memiş, 2009). Bu nedenle üstbilişsel farkındalık, özellikle yöneticilerin sahip olması gereken önemli becerilerden birisidir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin bu konuda tam anlamıyla yeterli gördükleri halde üst bilişsel farkındalık yetkinliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi yönelik yetkinliklere önem verilmesinden hareketle hizmet içi eğitim programlarında üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine ve desteklenmesine dönük etkinliklere yer verilmesi, yöneticilerin mesleki ve bireysel gelişimleri bakımından yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cautinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10 (1), 165-172
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, 2007; Yavuz & Memiş, 2009). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi.

[The effect of metacognitive strategy training on improving the achievement level of students having low achievement levels of reading comprehension] Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Desoete, A. (2002). EPA2000: Assessing off-line metacognition in mathematical problem solving. Focus on Learning Problems in Mathematics, 6(2), 18-30.
- Desoete, A. & Ozsoy, G. (2009). Metacognition, more than the lognes monster?. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(1), 1-6. Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition - A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 25, 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H., Buysee, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. Journal of Learning Disabilities, 34, 435-449.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding, 21-29. Hillsdale,
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911. Gage, N. L.
- Hacker, D.J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. New Directions For Teaching And Learning, 95, 73-79.
- Kramarski, B., Mavarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. Educational Studies in Mathematics, 49, 225-250.
- Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship? Mathematical Cognition, 3, 121-139.
- Mahwah, NJ: Erlbaum. 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 (s.263-340). New York:
- Marge, J. J. (2001). The Effect of Metacognitive Strategy Scaffolding on Student Achievement in Solving Complex Math Word Problems. (Doctoral Thesis). Riverside, CA: University of California.

- Mevarech, Z. R. (1999). Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving. *The Journal of Educational Research*, 92, 195-205.
- Metcalf, J. (1996). Metacognitive processes. In E.L.Bjork and R.A. Bjork (Eds.). *Memory: Handbook of perception and cognition* (pp. 383-411). New York: Academic Press
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.). *Metacognition*. (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt-II* (Ankara- Gazi Üniversitesi- Mayıs, 2006). Ankara: Kök Yayıncılık
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. (2010) An investigation of relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review* . DOI: 10.1007/s12564-010-9129-6.
- 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., Memiş, A. & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H. G., & Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Mayıs 2010*.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460-475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371.
- Schurter, W.A. (2001). *Comprehension Monitoring and Polya's Heuristics as Tools for Problem Solving by Developmental Mathematics Students*. (Doctoral Thesis). San Antonio, TX: The University of the Incarnate Word.
- Shimamura, A.P., & Squire, L.R. (1986b). Memory and metamemory: A study of the feeling-of-knowing phenomenon in amnesic patients,

Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 12, 452-460.

Tanner, H. & Jones, S. (2000). *Becoming a Successful Teacher of Mathematics*. London, UK: RoutledgeFalmer.

Yavuz, D. & Memis, A. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve Üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik Mesleğini tercih etme sebebi açısından İncelenmesi. I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

**EXAMINING META COGNITIVE AWARENESS OF ACADEMIC
DIRECTORS WORKING IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS
'KOCAELİ UNIVERSITY CASE'**

C. Gazi UÇKUN*
Barış DEMİR**
Asiye YÜKSEL***

Abstract

Today, the world is changing rapidly and people should access knowledge for reaching global age. In parallel with this, knowledge is increasing rapidly and existing knowledge becomes old. In recent times, rapid changes and developments in the world, the concept of educated person becomes popular again. In the past, knowledgeable person was the person who knows everything or the person who stores the knowledge produced by others in his brain. For this reason, the existing knowledge was seen as the knowledge which is conveyed to future generations. Today, knowledgeable person is accepted as the person who is aware of the knowledge, learns the ways to reach this knowledge, learns to give meaning to this knowledge and produce new knowledge from the things he learned and use them for solving problems.

In global age, it is expected from the directors of the knowledge to have the ability to use their cognitive awareness strategically (strategic arrangement). The individuals who control their knowledge and thoughts cognitively (the person who has the ability to read his own mental state) are the people who have cognitive awareness abilities. The concept of gaining and managing knowledge covers assumption, analysis, definition and organization.

In this research, it is aimed to examine the cognitive awareness state of the administrators in the Vocational High School and compare their awareness levels according to gender, title, educational background, expertise and job definition. For this aim, MAI (Metacognitive Awareness Inventory) is implemented to 76 directors who work in 7 Vocational High Schools in

* Doç. Dr., Kocaeli University, Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO,
gazi.uckun@kocaeli.edu.tr

** Kocaeli University, Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO,
baris.demir@kocaeli.edu.tr

*** Kocaeli University, Kocaeli MYO, asiye.yuksel@kocaeli.edu.tr

Kocaeli University. When the data collected at the end of implementation are analyzed, it was observed that they have high level of meta cognitive awareness. On the other hand, it was seen that the scores of meta cognitive awareness, gaining and managing knowledge was not changed according to job definition, gender, expertise area and educational background.

Keywords: Meta cognitive, meta cognitive awareness, managers, vocational high school, cognition

Jel Codes: M12