

Meslek Yüksek Okullarında Görevli Akademik Yöneticilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinden Kontrol Becerilerinin İncelenmesi “Kocaeli Üniversitesi Örneği”

Top managers of employees in Higher Vocational Schools Academic Skills Cognitive Control Levels of Awareness Kocaeli University Case Study

Doç. Dr. C. Gazi UÇKUN* - Öğr. Gör. Barış DEMİR** - Öğr.Gör. Asiye YÜKSEL***

Özet :

Küresel çağa ayak uydurmada bilgiyi yönetenlerden 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. 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 ve içinde; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme faktörlerini barındırır.

Bu araştırmada, MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık durumlarının incelenmesi ve farkındalık düzeylerinden üst bilişsel kontrol boyutunun, cinsiyet, unvan, eğitim durumu, uzmanlık ve görev tanımı bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler analiz edildiğinde, yöneticilerin üst bilişsel kontrol becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Üst Bilişsel Farkındalık, Kontrol, Yöneticiler, MYO

Abstract :

Govern the level of information to keep up with the global age-cognitive awareness the ability to use URLs in a strategic manner (strategy editing) to have expected. Information and cognitive thinking individuals who control (their state of mind which

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

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

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

is capable of reading) sa-cognitive skills the ones who are hip. Metacognitive control, metacognitive processes leading mental processcognitive and metacognitive knowledge is comprised by a strategic manner in order to achieve the objectives and can be explained as the ability to use in planning, monitoring, debugging, hosts and evaluation factors. In this study, the metacognitive awareness of the situation in charge of high schooling examination and cognitive control the size of the upper levels of awareness, genderyet, title, educational level, in terms of expertise and mandate to compare aimed. When analyzing the data collected at the end of the application, the observed that the top of a high level of cognitive control skills.

Keywords: Top Cognitive Awareness, Control, Administrators, Vocational School

Giriş :

Bilgi, doğası incelenmeden kullanılabilir hazır bir araç olarak düşünülemez. Bu nedenle *bilmenin bilinmesi*, insan aklını durmadan karıştıran, sürekli hata ve yanıl-sama 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. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. 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; Deseote & 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 biliş 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 etmek üzere kullanılmıştır (Georghiadis, 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 (Metcalfe 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 farkındalıklarından üst bilişsel kontrol becerisinin yüksek olması yönetimin işlevlerinin yerine getirilmesinde etkin rol oynamaktadır.

Bu üst bilişsel farkındalıklarından kontrol becerisi düzeyinin değişkenlere göre yöneticileri etkileyip etkilemediği merak konusudur.

Amaç :

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

MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üst bilişsel kontrol boyutlarından; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme unvana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üst bilişsel kontrol boyutlarından; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üst bilişsel kontrol boyutlarından; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme, uzmanlık alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üst bilişsel kontrol boyutlarından; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme, görev tanımına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

MYO'larda görevli yöneticilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üst bilişsel kontrol boyutlarından; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme, 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 uyarlanması, 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. Envanterdeki kontrol boyutunun planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme faktörlerindeki soru

sayısı ise 25'dir. Envanterde yer alan maddelerin cevap seçenekleri, 5= Her zaman ile 1= Hiçbir zaman arasında düzenlenmiştir. Bu şekilde alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puanda 125 puandır.

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

Alt boyutları	İlgili Maddeler	A. EA.P ve A.E.Ü.P
Planlama	Soru 4, Soru 6, Soru 8, Soru22, Soru 23, Soru42, Soru 45	7-35
İzleme	Soru 1, Soru 2, Soru 11, Soru 21, Soru 28,soru, 34, Soru 49	7-35
Hata ayıklama	Soru 25, Soru 40,Soru 44,Soru 51, Soru 52	5-25
Değerlendirme	Soru 7,Soru 19,Soru 24,Soru 36,Soru 38,Soru 50	6-30

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; planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutları incelenmiştir

Tablo 2. Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
845	25

Yapılan uygulama sonucunda, incelenen dört faktörün toplam Cronbach'ın Alfa güvenilirlik katsayısı 84,5 bulunmuştur. Envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri ise planlama alt boyutu için .64; izleme için .71; hata ayıklama için .66; değerlendirme için .74; bulunmuştur.

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 Kontrol Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	N	Aritmetik Ort.	Std Sapma
1. Kendime düzenli olarak amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı sorarım.	76	3,8816	1,1772
2. Bir problemi çözmeden önce farklı çözüm yollarını da dikkate alırım.	76	4,5526	0,7157
4. Bir şey öğrenirken zamanı yeterli kullanabilmek için kendi çalışma hızımı ayarlarım.	76	4,3684	0,7834
6. Bir işe başlamadan önce gerçekten neyi öğrenmeye ihtiyacım olduğu hakkında düşünürüm.	76	4,3553	0,7701
7. Bir testi cevaplamayı tamamladığımda, ne kadarını doğru cevapladığımı bilirim.	76	4,0789	0,7319
8. Bir işe başlamadan önce kendime özel amaçlar belirlerim.	76	3,5921	0,9978
11. Bir problemi çözerken bütün seçenekleri göz önünde bulundurup bulundurmadığımı kendime sorarım.	76	3,6842	1,1108

19. Bir işi bitirdikten sonra yaptıklarımın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.	76	3,9605	0,9908
21. Düzenli olarak anlamama yardımcı olan önemli ilişkileri gözden geçiririm.	76	3,8816	0,8982
22. Başlamadan önce kendime materyal hakkında soru sorarım.	76	4,1711	0,6381
23. Bir problemi çözmek için farklı çözüm yolları olduğunu düşünürüm.	76	4,2763	0,8365
24. Bitirdikten sonra neler öğrendiğimi özetlerim.	76	4,0395	0,8962
25. Anlamadığım zaman başkalarından yardım isterim.	76	4,2895	0,8131
28. Çalışırken, kullandığım stratejilerin faydalı olup olmadığını analiz ederim.	76	4,6368	0,6636
34. Anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	76	3,9868	0,9539
36. Bir işi bitirdiğimde amaçlarıma ne kadar iyi ulaşıp ulaşmadığımı kendime sorarım.	76	4,0921	0,9062
38. Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi (dikkate alıp almadığımı) kendime sorarım.	76	4,1316	0,7990
40. Anlayamadığımda (başarısız olduğumda) strateji değiştiririm.	76	4,2237	0,7562
42. Bir işe başlamadan önce yönergeleri dikkatlice okurum.	76	4,3026	0,7852
44. Kafam karıştığında varsayımlarımı yeniden gözden geçiririm.	76	4,2500	0,8035
45. Amaçlarımı başarmak için zamanımı en iyi şekilde organize ederim.	76	4,0395	0,9190
49. Yeni şeyler öğrendiğimde daha iyi nasıl öğrenimle ilgili kendime sorular sorarım.	76	3,9605	0,9721
50. Bir işi bitirdiğimde öğrenebildiğim kadar öğrenip öğrenmediğimi kendime sorarım.	76	4,1053	0,8796
51. Yeni bilgi anlaşılır olmadığında durup geri dönerim.	76	4,3947	0,7714
52. Zihnim karıştığında durup yeniden okurum.	76	4,3421	0,9211

Tablo 9'da Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri envanterine verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Burada en yüksek puanın 4,6368 ortalamasıyla "Çalışırken, kullandığım stratejilerin faydalı olup olmadığını analiz ederim.." sorusuna, en düşük puanında 3,5921 ortalamasıyla "Bir işe başlamadan önce kendime özel amaçlar belirlerim." sorusuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Üst Bilişsel Kontrol Boyutlarının Ortalama Puanları

Alt Boyut	\bar{X}
Planlama	4,1579
İzleme	4,0263
Hata ayıklama	4,3000
Değerlendirme	4,0680
Genel	4,1380

Tablo 10'a göre üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi puan ortalamaları incelendiğinde; genel olarak üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Cinsiyete göre Üst Bilişsel Kontrol ile ilgili ortalama, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	\bar{X}	s.s.	p değeri
Planlama	Kadın	4,1645	,34464	*,045
	Erkek	4,0528	,50976	
İzleme	Kadın	4,1087	,45025	*,001
	Erkek	3,8399	,56915	
Hata ayıklama	Kadın	4,2970	,37122	*,001
	Erkek	4,0023	,65954	
Değerlendirme	Kadın	4,1455	,38476	*,0048
	Erkek	4,0853	,58234	
Genel Sözlü ve yazılı iletişim	Kadın	4,0645	,34464	*,0021
	Erkek	3,8528	,50976	

*p<0,05

Tablo 11'e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark tabloda görüldüğü üzere kadınlar lehinedir.

Tablo 12. Unvana Göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kontrol Becerisi ile ilgili ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F değeri	p değeri
Planlama	Gruplar arası	1,358	3	,453	1,278	,288
	Gruplar içi	25,515	72	,354		
	Toplam kareler	26,873	75			
İzleme	Gruplar arası	,309	3	,103	,423	,737
	Gruplar içi	17,514	72	,243		
	Toplam kareler	17,822	75			
Hata ayıklama	Gruplar arası	,117	3	,039	,168	,918
	Gruplar içi	16,760	72	,233		
	Toplam kareler	16,877	75			
Değerlendirme	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 kontrol becerisi ile ünvan değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 13. Görev Tanımına göre Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Kontrol Becerisi ile ilgili ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F değeri	p değeri
Planlama	Gruplar arası	,442	3	,147	,744	,529
	Gruplar içi	14,275	72	,198		
	Toplam kareler	14,718	75			
İzleme	Gruplar arası	,432	3	,144	,527	*,035
	Gruplar içi	19,678	72	,273		
	Toplam kareler	20,111	75			
Hata ayıklama	Gruplar arası	1,173	3	,391	1,309	*,028
	Gruplar içi	21,507	72	,299		
	Toplam kareler	22,680	75			
Değerlendirme	Gruplar arası	1,758	3	,586	2,445	*,001
	Gruplar içi	17,252	72	,240		
	Toplam kareler	19,010	75			
Genel	Gruplar arası	,442	3	,147	,744	*,029
	Gruplar içi	13,098	72	,182		
	Toplam kareler	13,342	75			

Tablo 13' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi ile görev tanımlı değişkeni arasında planlama alt boyutu haricinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yapılan Tukey testi sonucunda bu farkın Müdür ve Müdür yardımcıları lehine olduğu görülmüştür.

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

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	\bar{X}	s.s.	p değeri
Planlama	Yüksek Lisans	3,8416	,60925	,874
	Doktora	3,8190	,59192	
İzleme	Yüksek Lisans	4,1467	,55422	,041
	Doktora	4,3417	,33786	
Hata ayıklama	Yüksek Lisans	4,2043	,48349	,663
	Doktora	4,2533	,46663	
Değerlendirme	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 kontrol becerisi ile eğitim durumu değişkeni arasında izleme alt boyutu haricinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İzleme boyutunda ise bu fark doktora mezunları lehinedir.

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

Alt Boyutlar	Uzmanlık Alanı	\bar{X}	s.s.	p değeri
Planlama	Sosyal bilimler	4,1818	,39477	,769
	Fen Bilimleri	4,1481	,46433	
İzleme	Sosyal bilimler	4,1234	,45667	,384
	Fen Bilimleri	3,9868	,53973	
Hata ayıklama	Sosyal bilimler	4,4091	,47999	,239
	Fen Bilimleri	4,2556	,57418	
Değerlendirme	Sosyal bilimler	4,2500	,49267	*,041
	Fen Bilimleri	3,9938	,49310	
Genel	Sosyal bilimler	4,0818	,39477	,399
	Fen Bilimleri	4,0481	,46433	

*p<0,05

Tablo 15' e göre Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi ile uzmanlık alanı değişkeni arasında değerlendirme boyutu haricinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Değerlendirme boyutunda bu fark uzmanlık alanı sosyal bilimler olan yöneticiler lehinedir.

Sonuç ve Öneriler :

Bu araştırmada MYO'da görevli yöneticilerin kontrol becerileri 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 uyarlanması 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 kontrol becerisi ile 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 ulaştırılmıştır.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark kadınlar lehinedir. Buradan kadınların planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme konularında daha hassas oldukları ve kontrolü elinde tutmak gibi kaygı içinde buldukları yorumuna ulaşılabilir.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi ile görev tanımı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu fark görev tanımı Müdür olan yöneticiler lehinedir. Görev tanımı Müdür olan kişiler MYO'larda en üst yönetici konumundadır. Akademik görevleri yanında idari sorumlulukta birinci derece yetkilidirler. Yetkilerinin getirdiği son karar verici sorumluluğu kişileri planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme konularında daha duyarlı olmaya yönlendirdiği yorumuna ulaşılabilir.

Üst bilişsel farkındalık düzeyleri kontrol becerisi ile eğitim durumu ve uzmanlık alanı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Uzmanlık alanı değişkeninde değerlendirme alt boyutunda bir farklılık ortaya çıkmış ve bu farkın uzmanlık alanı Sosyal bilimler olan yöneticiler lehine olduğu görülmüştür. Sosyal bilimler alanında eğitim alan kişilerin değerlendirmeyi diğer alt boyutlardan daha ön plana aldıkları bununla mesleki yetkinliklerinden kaynaklandığı yorumuna ulaşılabilir. Eğitim durumu değişkenine göre ise, izleme alt boyutunda bir fark ortaya çıkmış ve bu farkın eğitim durumu doktora olan yöneticiler lehine olduğu görülmüştür. Doktora eğitilmiş yöneticilerin doktora sürecindeki aşamalarda özellikle kariyer planlarında izleme yetkinliğinin önemini kavradıkları ve izleme yetkinliği ile sonuç odaklı olmaya yatkın oldukları yorumuna ulaşılabilir.

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 üstbilişi 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 üstbilişi 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 üstbiliş araştırmalarında üstbilişi 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 tamamıyla değişkenlerden etkilenmediğini ortaya koymuştur.

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 kontrol becerisi 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. Planlama, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme alt boyutlarından oluşan kontrol becerisi kişilerin üst bilişsel farkındalıklarının artırılması hususunda etken durumundadır.

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.

Metcalfe, 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). Ustbilis. *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. & Memiş, A. (2009). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve Üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik Mesleğini tercih etme sebebi açısından İncelenmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.