



Sözlü Dönütün İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalığına Etkisi*

Mustafa Feyyaz ÇETİN¹ Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN²

Öz: Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan ilkököl programları kapsamında öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde rehber rolünü üstlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenin bu süreçte öğrenciye vermiş olduğu sözlü dönütler önem kazanmıştır. Bu araştırmanın amacı öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından etkili bir biçimde verilen sözlü dönütün ilkököl öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına, akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkilerini incelemektir. Araştırma 2013–2014 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Gelibolu ilçe merkezinde yer alan bir ilkökölün üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Ön test–son test kontrol gruplu deneysel modele göre yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları toplam 58 öğrenciden (29 öğrenci deney grubu ve 29 öğrenci kontrol grubu) oluşmaktadır. Deney grubunda dersler Nicol ve Macfarlane–Dick’in (2007) etkili dönüt uygulaması esas alınarak işlenirken; kontrol grubunda ise bu kriterler dikkate alınmadan işlenmiştir. Bununla beraber, hem deney hem de kontrol grubunda aynı kazanımlar eş zamanlı olarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmenin öğrenme–öğretme sürecinde etkili dönüt vermesinin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı derecede etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlü dönüt; akademik başarı; tutum; üstbilişsel farkındalık; öğrenme–öğretme süreci

¹ Gelibolu Gazi Süleyman Paşa İlkokulu, feyyazevrakdeposu@gmail.com

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, csahin@comu.edu.tr

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Effect of Verbal Feedback on Primary Pupils' Academic Achievement, Attitudes towards the Lesson and Metacognitive Awareness

Abstract: Regarding the primary curriculum that considers constructivist approach, teachers become guides in the teaching-learning process. Accordingly, teachers' oral feedback becomes important. The aim of this research is to investigate the effects of teachers' oral feedback on primary pupils' metacognitive awareness, academic achievement and attitudes towards the lesson. The research was carried out in the 2013–2014 academic year. 3rd grade students from a primary school in Gallipoli participated the research. Pretest/posttest design is employed in this research. The study group consists of 58 students in total (29 students for the control group and 29 students for the experimental group). In the experimental group, Nicol's (2007) effective feedback criteria are used during the teaching-learning process. However, in the control group lessons are taught without considering these criteria. Besides, both in the experimental and control group objectives are taught simultaneously. Findings of this research revealed that teachers' effective feedback affects pupils' academic success, attitudes to lessons and metacognitive awareness positively.

Keywords: Verbal feedback; academic achievement; attitude; metacognitive awareness; teaching-learning process

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2005'te uygulamaya koyduğu ilkokul programlarında öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki görevinin yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak tanımlandığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen öğrenciye rehber olmalıdır. Carnell (2000) öğretmenin rehberlik görevini yerine getirirken verdiği dönütlerin öğrencilerin mevcut durumlarına ve öğrenme hedeflerine yönelik bilgi içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenin dönütü öğrenme-öğretme sürecinde kullanmasının, öğrenciye rehberlik etmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Dönüt, öğretmenin öğrencilerini öğrenme hedefine yönlendirmek için kullandığı en önemli araçlardan biridir (Hattie, 1999). Gibbs ve Simpson (2004) dönütlerin zamanında, yeterli, anlaşılabilir ve öğrenme hedeflerini açıkça ortaya koyan yapıda olması gerektiğini

ifade etmektedir. Benzer şekilde, birçok araştırmacı, öğrenmenin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesinde dinamik ve etkili bir dönüt mekanizmasının önemli rolü olduğunu vurgulamaktadırlar (Symith & Henry, 1985). Bu durum, öğrenme-öğretme sürecinde dönütün etkili olabilmesi için belirli kriterlere sahip olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, dönüt öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye mevcut durumu hakkında bilgi verdiğinden; etkili bir dönüt vermede öğrencinin neyi ne kadar bildiğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır (Symith & Henry, 1985). Buna paralel olarak, Mason ve Burinning (2001) dönütün öğrencinin öğrenme sürecinde değişiklikler yapmasına ve doğru bir strateji geliştirmesine yardım ettiğini ifade etmiştir. Böylelikle, öğrencinin geliştirdiği stratejinin bilinen ile öğrenme hedefleri arasında bağlantı kurmasını sağlayacağını belirtmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, dönütün öğrencinin mevcut durumu hakkında yani neyi ne kadar bildiği konusunda ona bilgiler vermesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalara ek olarak; Hattie (1999) etkili dönütün, öğrencinin bir konuyu nasıl ve neden anladığını ortaya koyan, öğrenciye kendini geliştirmek için ne yapması gerektiği konusunda bilgi veren ve onu öğrenme-öğretme süreci üzerine düşünmeye sevk eden bir yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Perrenoud (1998) etkili bir dönütün öğrencileri daha iyi öğrenmeleri için düşünme süreçlerini etkilemesi ve düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir. Andrade (2010) ise dönütün anlaşılabilir olması gerektiğini vurgulayarak; öğrencinin anlayabileceği düzeyde olması gerektiğini ve öğretmenin dönüt verirken kullandığı sözcükleri dikkatli seçmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak; Nicol ve Macfarlane-Dick (2007) etkili dönüte ilişkin ayrıntılı bir çalışma gerçekleştirerek bir dönütün etkili olabilmesi için gerekli olan kriterleri belirlemişlerdir. Etkili bir dönütün öğrenciyi dersin hedeflerini öğrenmeye yönlendirmesi, öğrenme sürecinde yer alan stratejileri gözden geçirme imkânı sağlaması, sonuca daha etkili ve daha kısa zamanda ulaşmasına yardım etmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca; etkili bir dönütün öğrenciye kendi öğrenme süreci ile ilgili bilgi vermesi gerektiğini ve böylelikle öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkına varmasını sağlaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu durum, öğrencinin kendi öğrenme sürecini içselleştirerek neyi ne kadar bildiğinin farkına varmasına ve neyi nasıl öğreneceği konusunda strateji belirlemesine yardımcı olur (Nicol & Macfarlane-Dick, 2007). Hargreaves, McCallum ve Gipps (2000) öğretmenlerin öğrencilere sözlü, sözlü olmayan, yazılı ve bütün

bunların birleşiminden oluşan bir şekilde dönüt verdiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber, Gibbs, Simpson ve Macdonald (2003) yazılı dönüt her ne kadar kalıcı bir kayıt olsa da sözlü dönüt ile karşılaştırıldığında hazırlanmasının uzun sürmesi dolayısıyla önemini koruduğunu vurgulamışlardır.

Nicol ve Macfarlane–Dick (2007) öğrencilere verilecek dönütlerin etkili bir şekilde planlanmasının öğrenme–öğretme sürecine önemli katkıda bulunacağını belirterek; etkili bir dönüt uygulamasının aşağıdaki 7 kritere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Beklenen performansın (iyi bir performansın) ne olduğunu açıklama
2. Öz değerlendirme gelişimine katkıda bulunma
3. Öğrenciye öğrenme üzerine yüksek kalitede bilgi sunma
4. Öğretmen–öğrenci diyalogunu teşvik etme
5. Olumlu tutum ve öz saygıyı teşvik etme
6. Mevcut ve istenen performans arasındaki farkı giderme
7. Öğretmenlere bilgi sağlama

Bu araştırmada etkili dönüt kapsamında yukarıdaki kriterlerden 5 tanesi dikkate alınmıştır. Kriterlerin seçiminde çalışmanın öğrenciler üzerine odaklanması nedeniyle öğretmenlere bilgi sağlayıcı dönüt ele alınmamıştır. Ayrıca, öz değerlendirmeye teşvik edici dönütün ayrıntılı olarak ele alınması gerektiği düşünüldüğünden, bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Öğrencilerin akademik başarılarının artması, öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Nicol ve Macfarlane–Dick (2007) etkili bir dönütün, mevcut ve istenen performans arasındaki boşluğu kapatmak için fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Bu durum, öğrenme–öğretme sürecinde dönüt ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme–öğretme sürecinde öğretmen tarafından verilen dönütlerin öğrencilerin akademik başarılarına nasıl bir etkisinin bulunduğu sorusu önemli bir yer tutmaktadır.

MEB (2005) ilköğretim programı kapsamında mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Buna göre, öğretmenin öğrencinin öğrenme–öğretme sürecinden zevk almasının sağlamanın nitelikli öğrenmenin sağlanması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu

durum, Krathwohl (1984) tarafından duyuşsal alan kapsamında ele alınmakla beraber; sosyal çevre ve okul ortamında geçirdiği yaşantıların bir ürünü olarak tanımlanmıştır. Dersle ilgili duyuşsal özelliklerin okulda gerçekleştirilen öğrenmeler üzerinde etkilerinin olduğu bilinmektedir (Bloom, 1979). Bu nedenle, nitelikli öğrenmenin sağlanmasında öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri önemli bir yer tutmaktadır.

Tutum 'bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum' olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2013:417). Derse karşı olumlu tutum geliştirme ise akademik başarı, derse ilgi duyma, kazanımların önemini anlama gibi etkenler sonucunda oluşur (Çengelöğlü, 2005). Bu doğrultuda, bir derste başarısız olmak, o dersin öğretmeninden ceza almanın veya acı verici bir yaşantı gibi deneyimlere sahip olmanın olumsuz tutum oluşturacağı ifade edilebilir. Turgut (1992) olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığını; olumsuz tutumların ise öğrenmeye ket vurduğunu ve bu nedenle, öğrenme faaliyetlerine rehberlik edilecek durumlarda, derslere ilişkin tutumların ölçülerek değerlendirilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin dersin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, dönüt öğrencinin mevcut durumu ile öğrenme hedefleri arasındaki boşluğu ortaya koyar (Nicol & Macfarlane-Dick,2007). Bu doğrultuda, öğrencinin bu boşluğun farkına varması ise onu öğrenmeye teşvik ederek sürece yönelik doğru stratejiler üretmeye yönlendirir ve onda sürecin bir parçası olma isteği uyandırır. Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme öğrencide derse katılma isteği, bu katılımdan tatmin olma, bir değeri olduğunu fark etmesini sağlar (Özçelik ve ark., 1998). Buna göre, öğretmenin öğrencide bu isteği uyandıracak dönütleri sunması onun olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu açıklamalar, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde verdiği etkili dönütlerin öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenin öğrenme sürecinde rehber olmasındaki amaç öğrencinin bilgiye ulaşmasında ona alternatif yollar göstererek amaca yönlendirme, bilgiyi yapılandırmasını sağlama, mevcut bilgilerinin farkında olma ve kendi öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmesini sağlamaktır (MEB, 2005). Bu durum, bireyin kendi öğrenme sürecinden haberdar olması ve neyi ne kadar bildiğinin farkına varması olarak açıklanan üstbilişsel

farkındalık ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Flavell, 1979). Jager ve ark. (2005) bu açıklamayı destekleyerek, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin verdiği dönütlerin öğrenciyi öğrenme hedeflerine yönlendirerek üstbilişsel farkındalık gelişimini sağladığını vurgulamaktadır. Üstbilişsel farkındalık bilişsel süreçleri kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey bilgi ve süreçlerden oluşan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Bransford, Nitsch, Franks (1977) ise üstbilişsel farkındalığı Flavell'in (1979) tanımına benzer şekilde, içsel bir süreç olarak açıklamış ve bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili öz-farkındalık geliştirmeyi ifade ettiğini belirtmiştir. Buna göre, üstbiliş bireyin problem çözen bir birey olarak tecrübeleriyle birlikte bilmeyi bilmesi olarak açıklanmaktadır. Flavell (1979) üst bilişsel farkındalığı aşağıdaki aşamalarla açıklamaktadır:

- Sorunu üretme ya da belirleme
- Bilgilerin gerçekliğini öğrenme
- Problem çözme stratejisi üretme
- Stratejini zorluğunu tahmin etme ve çıkabilecek engelleri belirleme
- Çıkabilecek engellere karşı alternatif yollar üretme
- Strateji, amaç ve süreç arasında tutarlılığı kontrol etme
- Çıktıları kontrol etme, sınama

Bu aşamalandırma doğrultusunda, bilişsel bir sürecin işleyişinde bireyin olan bitenin farkına varması durumu üstbilişsel farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Nicol ve Macfarlane-Dick (2007) etkili dönütü ifade ederken ayrıca etkili dönütün öz değerlendirme gelişimine katkıda bulunması ve öğrenciyi öğrenme üzerine yüksek kalitede bilgi sunması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme-sürecini sorgulamaları ve öğrendiklerine ilişkin öz değerlendirmede bulunmaları Flavell'in (1979) üstbilişsel farkındalık aşamalarından *sorunu belirleme* ile *çıktıları kontrol etme, sınama* aşamaları ile örtüşmektedir. Bunlara ek olarak Perrenoud (1998) etkili verilen bir dönütte öğrencilerin dönütü anlamlandırıp amaca yönelik olarak öğrenme sürecinin kontrolünü gerçekleştirdiklerini belirtir. Bu durum, dönüt ile üstbilişsel farkındalık arasındaki bağı öğrencinin öğrenme sürecini sorgulaması ve kontrol etmesi bakımından ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinde dönütü ve dönüt tiplerini inceleyen çalışmaların yanında dönütün etkisini inceleyen bazı çalışmaların yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Tunstall ve Gipps (1996) çalışmalarında dönüt tiplerini ortaya koyarak dönütü sınıflandırmışlardır. Nicol ve Macfarlane-Dick (2007) ise etkili dönütü tanımlayarak ve etkili dönüt kriterlerini ortaya koymuştur. Hattie ve Timperley (2007) ise dönütün öğrenme ve başarı üzerinde en güçlü etkilerden biri olduğunu ifade etmekle birlikte; bu etkinin pozitif ya da negatif olabileceğini vurgulamış ve dönütün öğrenme-öğretme sürecinde etkililiğini arttırmak için yollar önermiştir. Symith ve Henry (1985) öğretmenler için mesleki gelişimi konu alan çalışmalarında, dönütün önemine değinmiştir. Benzer şekilde, Carnell (2000) etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasında nitelikli dönüt vermenin gerekliliğine değinmiştir.

Ülkemizde ise sınırlı olmakla beraber dönüt üzerine bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Çimer (2010) Tunstall ve Gipps'in (1996) ortaya koyduğu dönüt sınıflamasından hareketle, öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerini ve niteliklerini ele almıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların önemli bir kısmının ortaokul ve üzeri yaş grubu öğrencilerine verilen dönütlere odaklandığı görülmektedir. Bununla beraber, bazı çalışmaların İngilizce dersinde verilen dönütleri incelediği anlaşılmaktadır. Örneğin, Kutluk (2005) öğrenme-öğretme sürecinde akranları tarafından verilen dönütün ilköğretim öğrencilerinin İngilizce dersinde yazı becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Altunay (2008) ise çalışmasında doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaların dışında, ilkokul düzeyinde öğrenme-öğretme sürecinde dönüt vermeyi konu alan çok az araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla beraber, öğretmen tarafından öğrenme-öğretme sürecinde verilen sözlü dönütlerin öğrencilerin akademik başarılarına, derse olan tutumlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmediği dikkati çekmektedir. Bu durum, nitelikli öğrenmenin sağlanmasında dönütün öneminin ve dönütün ilkokul öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine etkilerinin etraflıca bilinmediğini göstermektedir. Bu sebeple, bu çalışma ilkokul öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından verilen sözlü dönütlerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıklarına olan etkisini konu almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından etkili bir biçimde verilen etkili dönütün ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutumlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Alt Amaçlar:

İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi, Dün Bugün Yarın teması kapsamında, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından verilen etkili dönütün öğrencilerin;

- akademik başarısına etkilerini incelemek
- derse yönelik tutumlarına etkilerini incelemek
- üstbilişsel farkındalıklarına etkilerini incelemek

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma modelinin belirlenmesinde ve yönteminin seçiminde araştırmanın amacı önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, 'neden' sorusu ve 'sebe-sonuç' ilişkisi dikkate alınarak incelenen araştırmalarda kullanılacak en uygun araştırma yönteminin deneysel model olduğu görülmektedir (Çepni, 2005). Bu çalışma ilkokul öğrencilerine etkili dönüt vermenin, öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığından neden-sonuç ilişkisi örgüsündedir. Bu sebeple, bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gelibolu ilçe merkezinde yer alan bir ilkokulun akademik başarı açısından denk olan ve yansız olarak atanan, 3A ve 3B sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Gelibolu ilçe merkezinde beş ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde, öncelikle, Gelibolu ilçe merkezinde bulunan beş ilkokulun, 3. sınıflarında öğrenim gören 245 öğrenciye Hayat Bilgisi Dersi Akademik Başarı

Testi uygulanmıştır. Uygulanan Akademik Başarı Testinden elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, 1 numaralı okulun 3A sınıfının akademik başarı ortalaması ile 4 numaralı okulun 3A sınıfının akademik başarı ortalamasının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber, 2 numaralı ilkokulun 3A ve 3B sınıfı ile 3 numaralı ilkokulun 3D sınıfının ve 5 numaralı ilkokulun 3B sınıfının akademik başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca, 2 numaralı ilkokulun 3C sınıfının ve 3 numaralı ilkokulun 3A sınıfının akademik başarı ortalamalarının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Akademik başarı testinden elde edilen bulgular yakından incelendiğinde, her ne kadar akademik başarı ortalamaları aynı olsa da 1 numaralı okulun 3A sınıfı (N=22) ile 4 numaralı okulun 3A sınıfının (N=17) öğrenci mevcutlarının farklı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 2 numaralı ilkokulun 3C sınıfı ve 3 numaralı ilkokulun 3A sınıfının öğrenci mevcutları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. 3 numaralı ilkokulun 3A sınıfı 23 öğrenciye, 2 numaralı ilkokulun 3C sınıfı 32 öğrenciye sahiptir. Ayrıca, bu sınıfların ortalamalarının ($\bar{X}=0,62$ ve $\bar{X}=0,63$) Gelibolu ilçe merkezinde bulunan beş ilkokulun genel ortalamasından düşük olduğu dikkati çekmektedir. (Gelibolu ilçe merkezinde bulunan ilkokulların Hayat Bilgisi dersine ilişkin akademik başarı genel ortalaması $\bar{X}= 0,68$). Buna ek olarak, 3 numaralı ilkokulun 3D sınıfı ile 5 numaralı ilkokulun 3B sınıfının özellikleri incelendiğinde ise bir sınıfın öğrenci mevcudunun diğerinin iki katından fazla olduğu görülmektedir. Buna göre, 3 numaralı ilkokulun 3D sınıfı 23 öğrenciden, 5 numaralı ilkokulun 3B sınıfı 11 öğrenciden oluşmaktadır. Gelibolu ilçe merkezinde bulunan 2 numaralı ilkokulun 3A ve 3B şubeleri incelendiğinde ise; öğrenci mevcutlarının eşit (29 öğrenci), aritmetik ortalamalarının ise birbirine denk olduğu ($\bar{X}= 68$) anlaşılmaktadır. Bulgular, bu iki sınıfın aritmetik ortalamalarının aynı zamanda Gelibolu ilçe merkezinde bulunan tüm okulların akademik başarı genel ortalamaları ile ($\bar{X}=0,68$) eşit olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Akademik Başarı Testinden Elde Edilen Betimleyici İstatistikler

Okul	Şube	N	\bar{X}	Ss
------	------	---	-----------	----

Sözlü Dönütün İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalığına Etkisi

1	3A	22	0,62	±2,74
2	3A	29	0,68	±0,13
	3B	29	0,68	±0,10
	3C	32	0,63	±0,12
3	3A	23	0,63	±0,14
	3B	20	0,74	±0,14
	3C	19	0,80	±0,14
	3D	23	0,69	±0,16
4	3A	17	0,62	±0,17
5	3A	20	0,74	±0,19
	3B	11	0,69	±0,16
Toplam	-	245	0,68	±0,16

2 numaralı ilkokulun 3A ve 3B sınıflarında uygulanan Akademik Başarı Testinden elde edilen verilerin denklliğini belirlemek amacıyla öncelikle bu grupların istatistiksel olarak normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple, verilere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. İstatistiksel testler, kabaca "parametrik testler" ve "parametrik olmayan testler" olmak üzere ikiye ayrılır (Büyüköztürk, 2002). Eldeki bir veri setine, bu testlerden hangisinin uygun olduğunu belirlemek amacıyla normallik testi yapılır (Büyüköztürk, 2002). Veriler normal dağılıma sahip ise parametrik, veriler normal dağılıma sahip değil ise parametrik olmayan testler uygulanır (Büyüköztürk, 2002). Testin normalliğini yani grupların normal dağılıp dağılmadığını hesaplarken grupların mevcudu 29'un altında ise verilere Kolmogorov-Smirnov; 29 ve üzerinde ise Shapiro-Wilk testi uygulanır. Bu çalışmada gruplardaki öğrenci sayısı 29 olduğundan verilere Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro Wilk testinden elde edilen bulgular değerlendirilirken p değeri esas alınır (Büyüköztürk, 2002). Bu değer 0.05'ten büyük olduğunda tüm gruplar için normal dağılım gösterdiği; küçük olduğunda ise verinin normal dağılıma sahip olmadığı anlaşılır. Bu araştırmada, Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Akademik Başarı Testinin Gruplara Göre Normallik Dağılımı

Shapiro-Wilk			
	N	Statistic	p
G _D	29	0,935	0,076
G _K	29	0,823	0,000

Shapiro Wilk testi sonucunda elde edilen bulgular p değerinin 0,05in üzerinde olduğunu göstermektedir (p=0,076). Bu bulgu grupların normal dağılım göstermediğine dikkati çekmektedir. Gruplar arasında denklığı belirlemek amacıyla normal dağılıma sahip (parametrik) testlerde t-testi, normal dağılıma sahip olmayan (parametrik olmayan) testlerde ise Mann-Whitney U Testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu doğrultuda, Mann-Whitney U Testi, ilişkisiz örneklem için t testinin parametrik karşılığı olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Araştırmada grupların normal dağılım göstermemesinden dolayı grupların denklığını sınamak amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testinden elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarıları Arasındaki Fark

Grup	N	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
G _D	29	29,45	854,00	419,000	0,980
G _K	29	29,55	857,00		

Mann Whitney U Testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=419,000, p>0,05). Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı bakımından birbirine denk olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda, araştırmanın örneklemini, Gelibolu ilçe merkezinde bulunan 2 numaralı ilkokulun 3-A sınıfından 29 ve 3-B sınıfından 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak "Akademik Başarı Testi", "Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği" ve "Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır.

Belirtilen ölçme araçlarının kullanılması amacıyla gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır.

Akademik Başarı Testi Akademik Başarı Testi Hanbaba (2011) tarafından hazırlanmıştır. Bu testin kullanılması amacıyla araştırmacının onayı alınmıştır. Hanbaba (2011) tarafından hazırlanan başarı testinin dikkate almış olduğu kazanımlar ile bu araştırma kapsamında Hayat Bilgisi dersinin deneysel aşamasında dikkate alınan kazanımlar aynıdır. Bu sebeple, bu araştırmada belirtilen başarı testinin uygulanmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Başarı testinin hazırlanması aşamasında, dersin kazanımlarına yönelik farklı kaynaklardan sorular incelenmiştir. Oluşturulan ön formda 13 çoktan seçmeli soru yer almıştır. Hayat bilgisi dersi başarı testi ön formu 3 sınıf öğretmeni, bir ölçme değerlendirme, bir hayat bilgisi alanı uzmanı akademisyene kapsam ve görünüş geçerliliği için sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda testten 3 tane çoktan seçmeli soru çıkarılmıştır. Elde edilen başarı testi 94 öğrenciye madde analizi yapmak için uygulanmıştır. Madde analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşan 10 soruluk başarı testinin ortalama zorluk indeksi .547 ve ortalama ayırt edicilik düzeyi ise .527 olarak hesaplanmıştır. Teste yönelik elde edilen KR20 güvenirlik katsayısı ise .821 olarak belirlenmiştir (Hanbaba, 2011).

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Bektaş (2007) tarafından geliştirilmiş olan Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılması amacıyla araştırmacının izni alınmıştır.

Bektaş (2007) Ölçeğin geliştirilme sürecini aşağıdaki gibi açıklamaktadır. Öncelikle ilgili alanyazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, içerik-kapsam ve görünüş geçerliği için 7 alan uzmanına başvurularak; bu uzmanların görüşleri doğrultusunda madde sayısı 13'e indirilmiştir ve ön uygulamaya katılan 113 öğrenciye uygulanmıştır. Böylelikle, ölçeğin geçerlik güvenirliği sınanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini incelemek amacıyla alt %27 ve üst %27'lik gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonucunda on maddenin alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu görülmüş ve madde ayırt edicilik düzeyleri uygun bulunmuştur. Bunun yanında üç maddede ise alt %27 ve üst %27'lik kısmında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığından bu maddeler ölçekten

çkarılmıştır. Kalan 10 maddenin yapı geçerliğini incelemek amacıyla verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör Hayat Bilgisi dersinden zevk alma, ikinci faktör Hayat Bilgisi dersi ile ilgilenmek, üçüncü faktör ise Hayat Bilgisi dersinin gerekliliğine inanmak olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach α .63 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ait iç tutarlılık katsayısı ise birinci faktör için Cronbach α .61, ikinci faktör için Cronbach α .54, üçüncü faktör için Cronbach α .36 olarak hesaplanmıştır.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Sperling ve ark. (2002) tarafından 3.-9. sınıf seviyesindeki çocukların üstbilişsel becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin A formu 3., 4. ve 5. sınıflar için; B formu ise 6., 7., 8. ve 9. sınıflar için geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin uygulama öncesinde ve sonrasındaki gelişimini incelemek amacıyla yaş grubuna uygun olarak ölçeğin A formu seçilmiştir. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman" cevap seçeneklerini içeren üçlü likert tipi ölçekte, alınan puan, maddelere verilen cevapların toplamı ile elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 12'dir. Alınan toplam puanın yüksekliği üstbilişsel becerinin yüksekliği hakkında bilgi vermektedir.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini sınamak üzere ilk önce madde analizi yapılarak, madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve genel olarak korelasyon değerlerinin .41 ($n=565, p<.01$) ile .51 ($n=565, p<.01$) arasında değiştiği: bununla beraber bir maddenin .36'lık ($n = 565, p < .01$) bir değer elde ettiği görülmüştür. Tüm korelasyonlar eşik değerin (.30) üstünde olduğu için maddelerin ayırt edici özelliğe sahip oldukları kabul edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısı analiz edildiğinde 4 faktör ortaya çıkmıştır. Faktörlerden ikisi üstbilişin bilgi boyutunu, diğer ikisi ise düzenleme boyutunu sorgulayan maddelerin bir araya gelmesi sonucu oluşmaktadır. Bu faktörler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir:

- Biliş düzenlemesini denetleme
- Biliş bilgisinin görevi

- Biliş düzenlemesini izleme
- Biliş bilgisinin farkındalık

Dört faktörlü çözümlemede elde edilen faktör toplam puanlarının ölçek toplam puanları ile korelasyonları .58 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, ilk test için Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .64 olarak bulunmuştur. Ayrıca, verilere üç hafta ara ile test- tekrar test uygulanmıştır. A formu için test tekrar test korelasyon değeri .74 ($n=356$, $p<.01$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılması amacıyla araştırmacıların izni alınmıştır.

Deneysel Uygulama İşlem Yolu

Araştırma süreci; deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası süreç basamakları şeklinde açıklanmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu model uygulandığı için; Hayat Bilgisi Akademik Başarı Testi, Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği ve Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği Hayat Bilgisi dersi "Benim Essiz Yuvam" temasında bulunan 11 kazanım işlenmiştir. Uygulamalar, haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 8 hafta ve 26 ders saati içinde yapılmıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Araştırmacı ve kontrol grubunun öğretmeni eğitim fakültesi, ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalından mezundur. Bu durum, her ikisinin de benzer eğitim geçmişine ve mesleki deneyime sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunda işlenen dersler deney grubunda dersi işleyecek olan araştırmacı ile kontrol grubunun öğretmeni tarafından birlikte planlamıştır. Ders planları yapılandırmacı yaklaşıma ve mevcut kazanımlara uygun, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olacağı bir biçimde oluşturulmuştur. Hazırlanan her ders planında; biçimsel bölüm (tema adı, süre, kazanımlar, beceriler, ara disiplinlerle ilişkilendirme, kişisel niteliklere saygı, öğrenme-öğretmen yöntem ve teknik, araç-gereçler), giriş bölümü (dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş), gelişme bölümü (etkinlikler), kapanış ve değerlendirme bölümlerine yer verilmiştir. Böylelikle, deney ve kontrol grubunda derslerin aynı kazanımlar

ve etkinlikler yoluyla işlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra, araştırmacı tarafından deney grubunda işlenecek dersler kapsamında verilecek etkili dönüt kriterlerinin sağlanmasına yönelik planlama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda hazırlanan ders planına ek olarak etkinlik öncesinde, etkinlik sırasında ve etkinlik sonrasında etkili dönütün nasıl verileceğine ilişkin açıklamalar ana hatlarıyla plana eklenmiştir. Deney grubunda uygulanacak etkili dönütler uygulama öncesinde ders planları hazırlanırken öğrencilere sorulacak muhtemel sorular ve bu sorulara verilebilecek olası yanıtlar araştırmacının öğretmenlik deneyiminden hareketle belirlenmiştir. Dersin işlenişi sırasında öğrenciden beklenmedik soruların gelmesine karşı hazırlıklı olma amacı taşıyan bu durumun yanı sıra; Hayat Bilgisi Dersi öğretmen kılavuz kitabında bulunan sorulara ilişkin dönütler de hazırlanarak ders planlarına eklenmiştir.

Nicol ve Macfarlane-Dick'in (2007) etkili dönüt kriterlerinden biri 'Öğretmen ile Öğrenci Arasında Diyaloga Teşvik Edici Dönüt' olarak adlandırılmıştır. Buna göre, etkili bir dönütün öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlaması gerektiği ve bu doğrultuda, öğrencilerin öğretmenle diyaloga girmeye teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Deney grubu için hazırlanan ders planlarında bu durum araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır. Örneğin, Hayat Bilgisi dersi, Dün Bugün Yarın ünitesinde yer alan 'Kendisinin ve arkadaşlarının duygularındaki değişimin yüzlerine ve bedenlerine nasıl yansıdığını fark eder.' kazanımına ilişkin etkinlik öncesinde öğrencilerden mutlu ya da mutsuz oldukları zamanlara ve durumlara ilişkin örnekler vermesi istenir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için öğretmen onları diyaloga teşvik eder. Örneğin "Mutluluğumuzu gülümseyerek ifade ederiz; peki diğer duygularımızı nasıl ifade ediyoruz" gibi sorular sorar. Öğrencileri kendilerini daha kolay ifade etmeleri için yönlendirir. Uygun yanıtlar veremeyen öğrencilere günlük hayattan örnekler verilerek doğru yanıt bulmaları sağlanır. Örneğin "Kimlerin küçük kardeşi var? Kardeşiniz sizin istemediğiniz davranışlarda bulunuyor mu? Size istemediğiniz davranışlarda bulunduğunda nasıl hissediyor ve nasıl davranıyorsunuz? Bu duygu yüz ifadenize yansıyor mu?" gibi sorular sorulur. Uygun yanıtlar öğretmen tarafından sözlü olarak onaylanır ve övgüye tabi tutulur.

Nicol ve Macfarlane-Dick (2007) tarafından belirlenen bir başka kriter ise 'Olumlu Tutum ve Öz Saygıyı Teşvik Edici Dönütler'dir. Bu doğrultuda, olumlu tutum ve öz saygı değişkenlerinin öğrencilerin hedefi anlamlandırma ve hedefe yönelik stratejiler oluşturmaya

yönelik önemli faktörler olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre, öğrencilerin aldıkları düşük notlar ya da zayıf yönlerine yönelik sözlü ifadeler onların öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını ve özgüvenini, olumsuz etkileyebilir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2007) bu nedenle, etkili dönütün başarısızlığı vurgulamak yerine mevcut durumu betimlemesi ve öğrenciyi hedeften haberdar etmesi gerektiğini ifade eder. Bu doğrultuda, öğrencinin başarılı yönleri pekiştirilmeli ve övülmelidir. Böylelikle, öğrencinin başarıları başarısızlığının önüne çıkarılarak bu durumu aşması sağlanabilir (Nicol, 2007). Deney grubu için hazırlanan ders planlarında bu kritere ilişkin aşağıdaki açıklama örnek verilebilir:

Hayat Bilgisi dersi, Dün Bugün Yarın ünitesinde yer alan 'Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar.' kazanımına ilişkin öğrencilerden daha önce yapamadıkları fakat şimdi yapabildikleri davranışların neler olduğunu ifade etmeleri istenir. Bu doğrultuda öğrencilerin yürüme, yemek yeme, saç tarama, kıyafet değiştirme, bisiklete binme gibi becerileri daha önce yapamadıkları halde şimdi yapabildikleri vurgulanır. Öğrenciler tarafından konuya uygun olmayan örnekler verildiğinde öğretmen öğrenciyi rencide etmeden, cevabını düzeltmesine yardımcı olur. Örneğin "Küçük kardeşi olan var mı? Etrafınızda bebeği olan kimse var mı? Bahsettiğin bebekler kendi kendine yemek yiyebiliyor mu?" gibi sorularla diyaloga teşvik ederek öğrenciyi doğru cevaba yönlendirir. Öte yandan doğru yanıt veren öğrenciler öğretmen tarafından onaylanır ve örneklerin konuya uygunluğu vurgulanır.

Aşağıda, deney grubunda işlenen bir derste Olumlu Tutum ve Öz Saygı Teşvik Edici Dönüt kriterine ilişkin sözlü dönütün kullanıldığı bir kesit yer almaktadır:

Araştırmacı: Evet, ayakkabılarını kendin mi başkası mı bağlıyor onu sormuştum.

Öğrenci 26: ıııı...

Araştırmacı: Panik yok Öğrenci 26. Ayakkabılarını kim bağlıyor? Sen mi yoksa başkası mı? onu sormuştum sadece.

Öğrenci 26: Öğretmenim ben öğrenmiştim, annem öğretmişti ama annem hep cırt cırtlı ayakkabı alıyor diye unuttum.

Araştırmacı: Evet çok güzel, peki bir şey daha soracağım. Şöyle bir şey söylüyorsunuz, diyorsunuz ki “Ben bağlayamıyorum annem bağlıyor”, “Ben bağlayamıyorum öğretmenim bağlıyor”, öğretmen ve annenin yaşı sizden büyük, öyle değil mi?

Yukarıdaki diyalog deney grubunda ‘Önceki yıllarda tek başına yapamadığı halde şimdi yapabildiği davranışları ayırt eder ve zaman içinde ortaya çıkan bu değişimin nedenlerini açıklar’ kazanımının işlendiği dersten alınmıştır. Öğrenciler kimliklerinin gizli kalması amacıyla numara verilerek tanımlanmıştır. Araştırmacı yukarıdaki diyalog örneğinde Öğrenci 26’ya söz vermiştir. Ancak, Öğrenci 26’nın kendini ifade etmekte zorlandığı ve sorulan soruya yanıt veremediği görülmektedir. Bu durumda araştırmacı ona panik olmaması gerektiğini belirten bir dönüt vererek onu rahatlatmaya çalışmıştır. Böylelikle, öğrenciyi rencide etmeden uygun yanıt vermeye teşvik etmiştir. Bu doğrultuda, Öğrenci 26 öğretmenden aldığı dönüt sonucunda sorulan soruya uygun yanıt vermiştir. Buna karşılık araştırmacı ‘evet, çok güzel’ diyerek öğrencinin verdiği yanıtı onaylayan bir dönüt vermiştir. Bu durum Olumlu Tutum ve Özsaygıyı Teşvik Edici dönüte örnek gösterilebilir.

Dersler deney ve kontrol grubunda aynı gün işlenmiştir. Araştırmacı zaman zaman kontrol grubunda işlenen dersleri gözlemlemiştir. Bu gözlemlerde dersin olağan akışında devam ettiği görülmüştür. Bununla beraber, kontrol grubunda öğretmenin öğrencilere sıklıkla olmasa da dönüt verdiği fakat etkili dönüt verme kriterlerini karşılamadığı anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Her sınıf için sürekli değişkenler ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleriyle verilmiştir. Karasar (2006) ön test-son test kontrol gruplu modelde, bağımsız değişkenin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçme sonuçlarının birlikte kullanıldığını ifade etmiştir. Bu amaçla aşağıdaki işlemlerden birinin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır:

a. Her grup için ön test-son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılır ya da

b. Ön test puanları 'birlikte değişen' (coveriate) olarak kullanılıp, son test puanlarıyla, birlikte değişkenlik (covariance) çözümlenmesi yapılır ya da

c. Önce ön test puanları karşılaştırılır, arada önemli bir fark yoksa, yalnız son test puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar sınanır.

Yukarıdaki açıklama doğrultusunda, bu araştırmada her grup için ön test–son test puanlarındaki yüzde artışlar bulunarak ortalama artışlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca, sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, normal dağılım göstermeyen değişkenlere sahip iki farklı grubun karşılaştırmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bununla beraber, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin grup içi karşılaştırmalarında ise verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı; "İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi Dün Bugün Yarın ünitesi kapsamında belirlenen kazanımların öğretiminde, öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkili dönüt uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini incelemek" olarak belirlenmiştir. Bu alt amacı incelerken; grupların normal dağılım göstermemesinden dolayı değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında t testi yerine Mann Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde p değeri 0,05'in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Akademik başarı açısından ele alındığında, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -4,655$ $p < 0,05$). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile verilere uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi

sonucunda ise yine kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($z = -4,179$ $p < 0,05$).

Deney ve Kontrol grubuna yapılan ön testler belirlenen kazanımların işlenmesinden önce gerçekleştirildiğinden dolayı iki grubun da başarı ortalamalarının artması öngörülebilir bir durumdur. Deney ve kontrol grubundaki son test puanları ön test puanlarına bağlı olduğu için öncelikle her bir gruptaki ön test-son test değişimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, hem deney hem de kontrol grubu için ön test-son test puanlarındaki yüzdelerik değişimler hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ön test-Son test Yüzdelerik Değişimleri

	N	\bar{x}	Ss	YD
G _D	29	0,33	±0,33	%43
G _K	29	0,14	±0,17	%20

Tablo 4'e göre deney grubunun Akademik Başarı son test puanları ön teste göre % 43'lük bir artış gösterirken, kontrol grubunda bu artış %20'dir. Bulgular hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermekle beraber; deney grubundaki artışın daha fazla olduğuna dikkati çekmektedir. Bu durumdan hareketle, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test arasındaki yüzdelerik değişimleri birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu sebeple, verilere Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ön test- Son test Yüzdelerik Değişimleri Arasındaki Fark

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
G _D	29	35,98	1043,50	232,500	0,003

Tablo 5 Devamı. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ön test- Son test Yüzdelerik Değişimleri Arasındaki Fark

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
G _K	29	23,02	667,50		

Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının yüzdelerik değişimleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (U=232,500, p<0,005).

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı; “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi Dün Bugün Yarın ünitesi kapsamında belirlenen kazanımların öğretiminde, öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkili dönüt uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkilerini incelemek” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç kapsamında; grupların kendi içinde ön test-son test karşılaştırmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Buna ek olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde p değeri 0,05’in altındaki karşılaştırmalar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumları açısından ele alındığında, verilere uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre, deney grubu öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir (z= -4,714 p<0,05). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile verilere uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda ise p değerinin 0,05’ten büyük olması (p=0,763) nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (z= -0,302 p>0,05).

Deney ve kontrol grubunun ön test– son test puanları arasındaki farkı ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla ön test–son test puanlarındaki yüzdelerik değişimler hesaplanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grupları Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön test-Son test Yüzdelerik Değişimleri

	N	\bar{x}	Ss	YD
G _D	29	0,16	±0,23	0,23
G _K	29	0	±0,02	0,002

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney grubu Hayat Bilgisi Dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları ön teste göre %23’lük bir artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise bu artış %0,2 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ilişkin puan artışının daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol Gruplarının ön test- son test yüzde değişimleri arasındaki farkı ortaya koymak amacı ile verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grupları Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ön test- Son test Yüzdeler Değişimleri Arasındaki Fark

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
G _D	29	43,53	1262,50	13,500	0,000
G _K	29	15,47	448,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin tutumları bakımından yüzdeler değişimleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır (U=13,500, p<0,005).

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı ise “İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi Dün Bugün Yarın ünitesi kapsamında belirlenen kazanımların öğretiminde, öğretmen tarafından gerçekleştirilen etkili dönüt uygulamasının öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına etkilerini incelemek” olarak belirlenmiştir. Bu alt amacı incelerken; grupların normal dağılım göstermemesinden dolayı değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları bakımından ele alındığında, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacı ile verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir (z= -4,455 p<0,05). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında ise p değerinin 0,05’ten büyük olması (p=0,339) nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (z= -0,957 p>0,05).

Sözlü Dönütün İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalığına Etkisi

Deney ve kontrol grubunun ön test- son test puanları arasındaki farkı ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla ön test-son test puanlarındaki yüzdelerdeki değişimler hesaplanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği Ön test-Son test Yüzdelerdeki Değişimleri

	N	\bar{x}	Ss	YD
G _D	29	0,13	±0,15	0,17
G _K	29	0	±0,03	0,005

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin son test puanları ön teste göre %17’lik bir artış göstermiştir. Kontrol grubunda ise bu artış %0,5 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, deney grubunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin puan artışının daha fazla olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test yüzde değişimleri arasındaki farkı ortaya koymak amacı ile verilere Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları Üst Bilişsel Farkındalık Ön test- Son test Yüzdelerdeki Değişimleri Arasındaki Fark

Grup	N	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
G _D	29	40,69	1180,00	96,000	0,000
G _K	29	18,31	531,00		

Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalıkları bakımından yüzde değişimleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmaktadır (U=96,000, p<0,005). Bu durum, deneysel uygulama sonrasında deney grubu lehine üstbilişsel farkındalık açısından anlamlı fark oluştuğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deney ve kontrol grubuna uygulanan Akademik Başarı Testi ön test-son test sonuçlarından elde edilen bulgular deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından etkili bir

biçimde verilen sözlü dönütün ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulguları destekler şekilde, Hattie ve Timperley (2007) dönütün öğrenme ve başarı üzerinde en güçlü etkenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bununla beraber, bu etkinin pozitif olabileceği gibi negatif de olabileceğini vurgulayarak; pozitif etkinin yaratılması için verilecek dönütlerin anlaşılabilir ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilir olması gerektiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak Perrenoud (1998) etkili bir dönütün öğrencileri daha iyi öğrenmeleri ve akademik başarılarını arttırmaları için düşünme süreçlerini etkilemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, dönütün öğrenme süreci öncesinde planlanarak öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda verilmesi öğrencilerin öğrenme hedefine başarı ile ulaşmasını sağlayacaktır (Nicol and Macfarlane-Dick, 2007). Bu araştırmada dönütler öğrenme-öğretme süreci öncesinde öğrenme hedefine ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik olarak önceden planlanmış ve bu durum öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Bulgular, öğretmen tarafından etkili bir biçimde verilen sözlü dönütün ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını olumlu bir biçimde etkilediğini göstermektedir. Turgut (1992) olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırdığını; olumsuz tutumların ise öğrenmeye ket vurduğunu ve bu nedenle, öğrenme faaliyetlerine rehberlik edilecek durumlarda, derslere ilişkin tutumların ölçülüp değerlendirilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi tutumlar duyuşsal alan kapsamında ele alınmaktadır. Duyuşsal alan ilgi, tutum, güdülenme, değer, inanç ve öz-yeterlik gibi birçok faktörden oluşmaktadır (Dede ve Yaman, 2008). Öğrenme-öğretme sürecinde verilen dönütlerin öğrencilerin tutumlarını etkilediği dikkate alındığında duyuşsal özellikler bakımından gelişmelerine olumlu katkıları bulunacağı anlaşılmaktadır. Bu araştırmada araştırmacı tarafından öğrenme-öğretme sürecinde verilen dönütler, süreç öncesinde öğrencinin öğrenme hedefine ulaşmasına ve derse karşı olumlu tutum edinmesine yönelik olarak önceden planlanmıştır. Bu durum, verilen dönütlerin önceden planlanmasının ve Nicol and Macfarlane-Dick'in (2007) etkili dönüt kriterlerinin dikkate alınmasının öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir.

Bulgular ele alındığında deney ve kontrol grubuna uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinde son test sonuçları deney grubu lehine anlamlı bir farkı ortaya koymuştur. Bu durum üçüncü alt amaca yönelik; öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen tarafından etkili bir

biçimde verilen sözlü dönütün ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına etkisi olduğunu göstermektedir. Üstbilişsel farkındalık üzerine yapılan araştırmalar genellikle psikoloji alanında olmakla beraber (Costa, 1984; Efklides, 2009; Flavell, 1979; Hacker, 1998; Hunt & Ellis, 2004; Karakelle ve Saraç, 2007); bu araştırmalardan elde edilen bulgular eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Memiş ve Arıcan, 2013; Bozkurt ve Memiş, 2013; Başaran, 2013; Oktay ve Çakır, 2013; Bilgi ve Özmen, 2014). Memiş ve Arıcan (2013) araştırmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini cinsiyet ve başarı açısından ele almış; Bozkurt ve Memiş (2013) ise aynı sınıf düzeyinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuma motivasyonları ve düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Benzer şekilde Başaran (2013) da “okuma” konusuna değinmiş ve 4.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini ve bu stratejiler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yukarıdakilere paralel olarak Bilgi ve Özmen (2014) üstbilişsel farkındalığı zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde incelemiştir. Oktay ve Çakır (2013) teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini incelediği araştırmasında bu araştırmada da kullanılan Karakelle ve Saraç (2007) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla beraber, öğretmen tarafından verilen dönütlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına olan etkisi yukarıda da belirtildiği gibi daha önce incelenmemiştir. Bu araştırmada öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde verdiği sözlü dönütlerin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık gelişimine etkilerinin ele alınarak elde edilen bulgular ve araştırmanın sonucu alanyazına önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular öğretmenin öğrenme-öğretme süreci öncesinde planlayıp süreç içinde öğrencilere sunduğu sözlü dönütlerin öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına yönelik deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu ve olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle bu araştırma eğitimciler, araştırmacılar ve alanyazın açısından önem arz etmektedir.

Araştırmada öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ön test-son testlerinden elde edilen bulgular deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenin verdiği etkili sözlü dönütlerin öğrencilerin akademik başarılarına etki ettiğini göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ilişkin ön test-son testlerinden elde edilen bulgular deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya koyulan bulgular ışığında, etkili dönüt verme kriterlerinin uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu bir biçimde artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilere verecekleri dönütleri daha önceden planlaması, etkili dönüt verme kriterlerine göre düzenlemesi ve ders içinde uygulamaya koyması öğrencilerin derse yönelik tutumlarına oldukça önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalık gelişimine ilişkin ön test-son testlerinden elde edilen bulgular deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Ortaya koyulan bulgular, etkili dönüt kriterlerinin dikkate alındığı bir sınıfta öğrencilerin üstbilişsel farkındalık gelişiminin arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca göre derse yönelik üstbilişsel farkındalık gelişiminin olumlu yönde gelişmesi için etkili dönüt verme oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere verecekleri dönütleri daha önceden planlaması, etkili dönüt verme kriterlerine göre düzenlemesi ve ders içinde uygulamaya koyması öğrencilerin üstbilişsel farkındalık gelişimine katkı sağlayacaktır.

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen; araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır. Buna göre bu araştırma kapsamında geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Öğretmenlerin öğrencilere verecekleri dönütleri daha önceden planlamaları ve etkili dönüt verme kriterlerine göre düzenlemeleri nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasına olumlu katkıda bulunacaktır.
- Etkili dönüt verme kriterleri görev yapmakta olan mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde sunulmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri etkili dönüt kriterlerini derslerinde kullanmaya teşvik edilmeli ve ders planlarını bu doğrultuda hazırlamalıdır.
- Etkili dönüt kavramı öğretmen kılavuz kitaplarında yerini almalıdır.
 - Bu araştırmada ele alınan etkili dönüt kavramı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğrenci merkezli eğitim sistemimizde kullanılması gereken en önemli

unsurlardan biri olmasına rağmen yeterli araştırmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Etkili dönüt verme üzerine farklı derslerde ve yaş gruplarında araştırma yapılması bu konuya ilişkin ayrıntılı bilgiler verecektir.

Kaynakça

- Achacoso, M. V. (2004). Post-test analysis: A tool for developing students' metacognitive awareness and self-regulation. *New Directions For Teaching and Learning*, 100, 115–119.
- Altunay B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 225–240.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Journal of Values Education*, 5(14), 9–28.
- Bilgi, A. D. ve Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693–714.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning, assessment in education: principles, *Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve öğrenme*. (Çev. Özçelik, D.A.). Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147–160.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Carnell, E. (2000). Dialogue, discussion and feedback views af secondary school students an how others help their learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for Learning* (pp. 46–61.) Florence, KY: Routledge.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57–62.

- Çengeloğlu, G.D. (2005). *Çoklu zeka kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara, PegemA yayıncılık.
- Çimer, S. O. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23 (2), 517-538.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Efklides, A. (2009). The new look in metacognition: From individual to social, from cognitive to affective metacognition. In B. C. Larson (Ed.) *New research developments* (pp. 137-151). New York: Nova Science.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gibbs G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *UK Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gibbs, G., Simpson, C. & Macdonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework, EARLI Conference, Padova.
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 1-23.
- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture, University of Auckland.
- Hattie, J. & H. Timperley. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-111.
- Hargreaves, E., McCallum, B. & Gipps, C. (2000). Teacher feedback strategies in primary classrooms-new evidence in S. Askew (Ed.) *Feedback for learning*, (pp. 21-31). London: Routledge.
- Hunt, R. R., & Ellis, H. C. (2004). *Fundamentals of cognitive psychology (7th Ed.)*. NY: McGraw-Hill.
- Jager, B., M. Jansen, & G. Reezigt. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 179-196.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (übfö-ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Kutluk, E. (2005). *The effects of peer review on young learners' writing at ihsan dogramacı foundation bilkent primary school*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Lashari, T. A., Alias, M., Akasah, Z. A. and Kesot, M. J. (2012). An affective-cognitive teaching and learning framework in engineering education. *ASEAN Journal of Engineering Education*, 1(1), 11-24.
- Mason, B. J., & Bruning, R. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Retrieved February, 15, 2007.
- MEB, (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. meb, TTK başkanlığı, eğitim öğretim ve program dairesi başkanlığı. Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies In Higher Education*, 31, 199-218.
- Oktay, S. ve Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3),3-23.
- Özçelik, F. T., Günseren, F., Atakan, P., & Mamıkoğlu, L. (1998). Hemşirelerin hepatit B enfeksiyonu, korunma, aşılama konusunda bilgi, tutum ve davranışları. V. *Ulusal Hemşirelik Kongresi İzmir*. Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Matbaası, 182-185.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 5(1), 85-102.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Smyth J. & Henry C. (1985). Case study experience of collaborative and responsible form of professional development for teachers. *The Australian Journal of Education*, 10(1), 1-15.
- Sperling, R., Howard, L. & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Saydam Matbaacılık.