

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME-ÖĞRETME ORTAMLARINDA**  
**BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ**  
**KULLANMA DÜZEYLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU**

**HAZIRLAYAN**  
**Nuray YILDIRIM**

**ELAZIĞ-2012**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME-ÖĞRETME ORTAMLARINDA**  
**BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ**  
**KULLANMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

**Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU**

HAZIRLAYAN

**Nuray YILDIRIM**

Jürimiz, 12/09/2012 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı/başarısız saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
2. Doç. Dr. Bünyamin ATICI
3. Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU (Danışman)

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel  
Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri****Nuray YILDIRIM****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı****Elazığ-2012, Sayfa: XIV+138**

Bu tez çalışması; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin kişisel bilgileri ve öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleriyle ilgili maddelerden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanarak geçerlik-güvenirlilik çalışmaları yapılan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Tunceli il merkezine bağlı 13 ilk ve ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 371 öğretmene uygulanmıştır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 358 ölçek işleme konulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 16.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri genel olarak değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında genellikle kullandıkları tespit edilmiştir. Madde bazında incelendiğinde ise; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında “*Günlük tutma*” boyutunu diğer boyutlara göre daha az kullandıkları dikkat çekici diğer bir sonuçtur. Öğretmenlerin cinsiyet

### III

değişkeni açısından dağılımları değerlendirildiğinde; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında daha fazla bilişsel farkındalık stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ise; genel olarak mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdem süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla bilişsel farkındalık stratejisi kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre değerlendirildiğinde; ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin daha az bilişsel farkındalık stratejisi kullandıkları dikkat çeken diğer bir sonuçtur. Öğretmenler mezun olunan fakülte türü açısından karşılaştırıldığında; dikkat çekici bir fark tespit edilememiştir. Öğrenme-öğretme ortamında bulunan öğrenci sayısına göre incelendiğinde ise; öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme-öğretme ortamlarında, genel olarak bilişsel farkındalık stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenci sayısı faktörlerinin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama düzeylerini etkilemekte olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Farkındalık, Öğretmen, Öğrenme-Öğretme Ortamı

**ABSTRACT****Postgraduate Thesis****The Usage Level of Metacognition Strategies by Teachers in  
Learning-Teaching Environments****Nuray YILDIRIM****Firat University****Institute of Education Sciences****Department of Education Programs and Instruction****Elazığ-2012, Page: XIV+138**

This thesis study is prepared in order to determine the usage level of metacognition strategies by teachers in teaching-learning environments. In this survey, which has the features of a descriptive work, survey method is used. As a data collection tool, teachers' personal information, the usage level of metacognition strategies in teaching-learning environments and a scale consisting of related items are used. The scale is prepared by the researcher and validity and reliability studies are done. The questionnaire is applied to 371 teachers who work in 13 primary and secondary schools in the city centre of Tunceli. However, 358 questionnaires are put into operation because of insufficient and random filling. The obtained datas are analyzed with SPSS 16.0 for Windows Evaluation Version.

When the teachers' usage level of metacognition strategies in learning-teaching environments are assessed according to the analysis results in general; it is determined that they generally use metacognition strategies in learning-teaching environments. When analyzed on the basis of items, another remarkable result is that teachers use "keeping a diary" dimension less than other dimensions. When teachers' distributions are analyzed in terms of gender variable, it is determined that female teachers use more metacognition strategies in learning teaching environments compared to males. On the other hand, when it is analyzed in terms of seniority variable, it is determined that those who have a longer working background use more metacognition strategies than those who have less. When it is assessed according to the grades that teachers are dealing with, another salient result takes its place in findings. According to this result, secondary grade teachers use less metacognition strategies. When teachers are compared in terms of the faculty type they graduated, there isn't any remarkable

difference. When the analysis is carried out according to the student number that take place in learning-teaching environment, it is determined that teachers who have less students use more metacognition strategies.

As a result, teachers who are involved in this survey stated that they generally use cognitive awareness strategies in learning-teaching environments. Also, it can be said that gender, seniority, the education grade that teachers deal with and student number factors affect the level of applying metacognition strategies in learning-teaching environments.

**Key Words:** Metacognition, Teacher, Learning-Teaching Environment.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ONAY SAYFASI .....	I
ÖZET .....	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER .....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	X
TABLolar LİSTESİ .....	XI
EKLER LİSTESİ.....	XIII
ÖN SÖZ .....	XIV

## BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar.....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Bilişsel Farkındalık .....	7
2.1.1. Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri .....	11
2.1.2. Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri.....	14
2.2. Bilişsel Farkındalık Boyutları .....	17
2.3. Bilişsel Farkındalık Stratejileri .....	20
2.4. Bilişsel Farkındalık Öğretimi.....	24
2.5. Bilişsel Farkındalık ve Öğretmen .....	27
2.5.1. Etkili Öğretmenin Kişilik Özellikleri .....	31
2.5.2. Etkili Öğretmenin Mesleki Özellikleri .....	36
2.5.3. Öğretmenin Bilişsel Farkındalığı.....	40

<b>2.6. İlgili Çalışmalar .....</b>	<b>43</b>
<b>2.6.1. Yurt Dışında Yapılan İlgili Çalışmalar .....</b>	<b>43</b>
<b>2.6.2. Yurt İçinde Yapılan İlgili Çalışmalar .....</b>	<b>48</b>

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....</b>	<b>56</b>
<b>3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....</b>	<b>61</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6. Araştırmanın Normallik Analizi .....</b>	<b>62</b>

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>64</b>
<b>4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve     Yorumlanması.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2.1. Öğretmenlerin Öğren-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık         Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması</b>	<b>67</b>
<b>4.2.2. Öğretmenlerin Bazı Değişkenler Açısından Öğrenme-Öğretme         Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine         İlişkin Bulgular ve Yorumlanması .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2.1. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel             Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Cinsiyet             Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve             Yorumlanması .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel             Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mesleki Kıdem             Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve             Yorumlanması .....</b>	<b>84</b>



## VIII

<b>4.2.2.3.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması .....	91
<b>4.2.2.4.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	95
<b>4.2.2.5.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Öğrenci Sayısı Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	102

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>108</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>108</b>
<b>5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar</b>	<b>108</b>
<b>5.1.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması .....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.2.1. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Cinsiyet Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması.....</b>	<b>115</b>
<b>5.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mesleki Kıdem Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması.....</b>	<b>115</b>
<b>5.1.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mezun Olunan</b>	

Fakülte Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması.....	116
<b>5.1.2.5. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması .....</b>	<b>117</b>
<b>5.1.2.6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Öğrenci Sayısı Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması.....</b>	<b>119</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>120</b>
<b>5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....</b>	<b>120</b>
<b>5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler .....</b>	<b>121</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>123</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>131</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>138</b>

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b><u>Sekil No</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1. Öz Denetimsel Öğrenmenin Boyutları .....	2
2. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri .....	13
3. Bilişsel Farkındalığın Öğrenme Süreci içindeki Yeri.....	16
4. Bilişsel Farkındalığın Boyutları.....	18
5. Etkili Öğretmen Özellikleri .....	31

## TABLOLAR LİSTESİ

<b><u>Tablo No</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1. Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Ve Sahip Olmayan Kişiler Arasındaki Farklılıklar .....	25
2. Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı .....	60
3. Bilişsel Farkındalık Strateji Ölçeğinin Normallik Dağılımı .....	64
4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	65
5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımları .....	66
6. Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Kademeye Göre Dağılımları .....	66
7. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları .....	67
8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları .....	67
9. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	68
10. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Strateji Planlama Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	69
11. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Soru Üretme Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	70
12. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilinçli Seçim Yapma Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	71
13. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Birden Fazla Ölçüt ile Değerlendirme Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	72
14. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Güven Sağlama Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	73
15. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Öğrenciye “yapamam” Kelimesini Yasaklama Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları ....	75
16. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Öğrenci Fikirlerini Yansıtma Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	76
17. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Öğrenci Davranışlarını Tanımlama Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları .....	77
18. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Öğrenci Terminolojisini	

Açığa Çıkarma Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları.....	78
<b>19.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Drama Yapma/Rol Oynama Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları.....	79
<b>20.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Günlük Tutma Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları.....	80
<b>21.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Model Olma Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları.....	81
<b>22.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanmalarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları.....	83
<b>23.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	86
<b>24.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	93
<b>25.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	98
<b>26.</b> Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	103

**EKLER LİSTESİ**

<b><u>Ek No</u></b>	<b><u>Sayfa No</u></b>
1. Araştırma Yapılan Tunceli İli Merkez İlköğretim Okulları ve Uygulama Ölçek Sayıları.....	130
2. Araştırmada Kullanılan Ölçek.....	131
3. Ölçeğin Örneklem Gurubuna Uygulanabilmesi için gerekli izinler.....	134

## ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, bireylerin bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiştir. Bireylerin bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmeleri ise, ancak okullarda verilecek eğitim-öğretim ile mümkün olacaktır. Eğitim sistemindeki gelişim ve değişim sonucunda; öğretmenler bilgi aktarıcı rollerinden, öğrenciler ise pasif alıcı rollerinden sıyrılmış ve artık öğretmenler yol gösteren, öğrenciler ise öğrenmenin merkezinde aktif olarak rol almışlardır. Eğitim sürecindeki bu değişimin ise etkili bir şekilde işleyebilmesi ancak öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması ile mümkün olacaktır. Öğrencilere bilişsel farkındalık becerisini kazandırabilmek, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarına bağlıdır. Bundan dolayı hazırlanan bu tez çalışması; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri üzerine hazırlanmıştır.

Çalışma sürecinde bu araştırmanın planlanması ve uygulanmasında katkılarını esirgemeyerek bana yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya; sabırlarından ve desteklerinden dolayı eşim Özal YILDIRIM'a ve oğlum Harun Eren YILDIRIM'a; yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Özlem DOĞAN'a; yardım ve destekleriyle beni bu günlere getiren aileme teşekkürlerimi bir borç bilirim.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

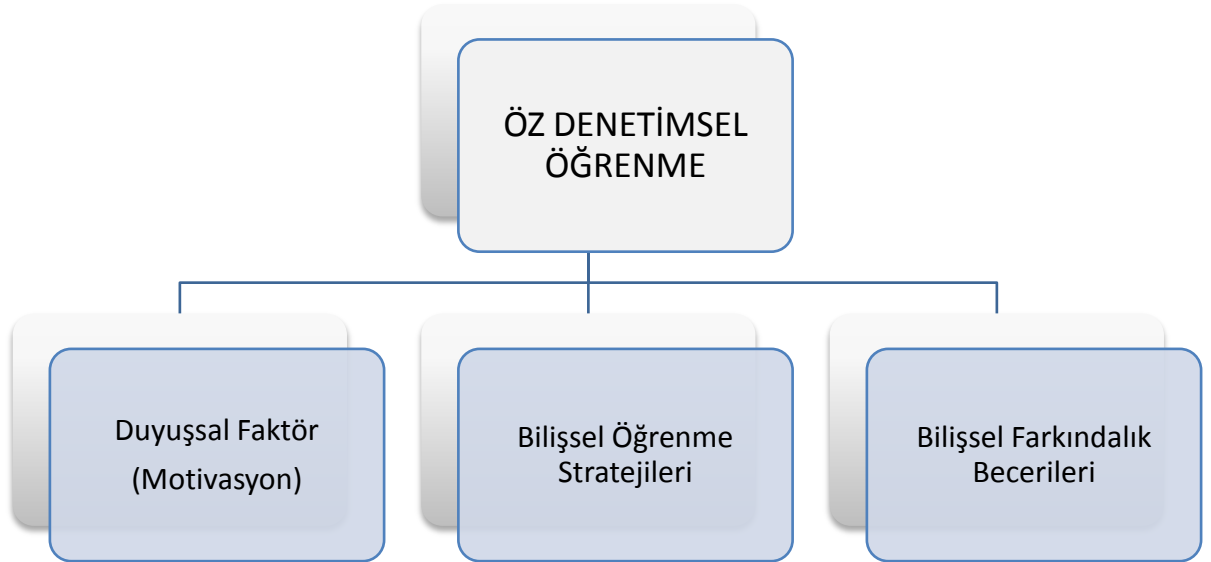
Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılın başında olduğumuz şu günlerde; kültür, bilim, ekonomi ve siyaset başta olmak üzere birçok alanda, önceki dönemlere göre büyük farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların başında hızlı değişim ve gelişim gelmektedir. Hızlı değişim ve gelişim paralelinde, bireylerin hem kendilerinin, hem de toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamaları ve karşılaştıkları olaylara en doğru tepkileri vermeleri büyük önem taşımaktadır. Bireylerin böyle bir durumda en doğru tepkiyi vermeleri ancak verilecek eğitimle mümkün olacaktır (Bozan, 2008: 2). Son yıllarda dünyada ve ülkemizde eğitimin felsefesi, amaçları ve metotları konusunda geleneksel anlayıştan uzaklaşmış ve eğitimden beklentiler değişmiştir. Artık bilgiyi hafızada tutabilmek ve sorulduğunda aynen tekrarlayabilmek eğitim için yeterli bir amaç olarak görülmemektedir. Bunun yerine; eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirebilme, bilgileri yeniden yorumlayıp anlamlandırabilme, çıkarımlar yapabilme, öğrenmeyi öğrenme eğitim hedefleri olarak yerini almıştır. Yani eğitimin temel amacı; öğrencinin hali hazırda olan bilgiyi depolaması yerine, bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğrenmesi olmuştur. Bu nedenle 21. yüzyıl eğitiminde, bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi ve kullanımı önem kazanmıştır. Bilgiyi üreten bireylerin ortaya çıkması ise; bireylerin kendi gelişimlerini en üst düzeyde sağlamaları ve en önemlisi de bireylere düşünme becerilerinin kazandırılması ile mümkündür.

Ünlü düşünür Konfüçyüs “*düşünme olmadan öğrenme boşunadır, öğrenme olmadan düşünmek ise tehlikelidir*” diyerek düşünmenin ve öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Doğan, 2004). Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2008: 139). Öğrenme ise bireyin aktif ve bilinçli olarak bazı stratejileri yardımıyla çevreden bilgi edinme ve hafızada var



olan bilgilerle birleştirerek kalıcı davranışlar oluşturma s¼reci olarak tanımlanmaktadır (Namlu, 2004: 124). D¼ř¼nmeyi ¼ğrenme bireye kazandırılabilcek en ¼nemli beceridir. ¼¼nk¼ insanlar ¼evrelerindeki olay ve durumları anlamlandırırken ve kontrol ederken d¼ř¼nme becerilerini kullanırlar.

Kişinin ¼ğrendiklerini kontrol edebilmesi; ¼ğrenme hedeflerini belirlemesi ve o hedefe ulaşmak i¼in kendi zihnini, duygularını ve davranışlarını harekete ge¼irmesi ve amacına ulaşıncaya kadar sebat etmesidir (Boekaerts, 1997: 171). Buna eğitim dilinde ‘¼z Denetimsel ¼ğrenme’ denmektedir. Zimmerman (1986: 307)’a g¼re ¼z denetimsel ¼ğrenmenin boyutları duyuşsal fakt¼rler, bilişsel ¼ğrenme stratejileri ve bilişsel farkındalık beceriler olmak üzere ¼çe ayrılır (Bkz. Şekil )1.



**Şekil 1.** ¼z Denetimsel ¼ğrenmenin Boyutları

*Duyuşsal Fakt¼rler (Motivasyon):* ¼z denetimsel ¼ğrenmenin ilk ayağını oluşturan Duyuşsal fakt¼rler, motivasyonu i¼ermektedir. Motivasyon, bir ama¼ doğrultusunda başlatılan ve devam edilen ¼abadır. Motivasyonu tam olan kişi, ¼ğrenme boyunca olumsuz dış etmenlerin hi¼ birinden etkilenmeden, ¼alıřmalarını s¼rd¼r¼r ve sonlandırır.

*Bilişsel Öğrenme Stratejileri:* Öz denetimsel öğrenmenin ikinci ayağını oluşturan bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencinin kısıtlı olan bilişsel becerilerini en etkili biçimde kullanarak, probleme daha sistemli ve dikkatli bir biçimde yaklaşmasını sağlar.

*Bilişsel Farkındalık Becerileri:* Öz denetimsel öğrenmenin diğer bir ayağı bilişsel farkındalık becerisidir. Bilişsel farkındalık becerisi öz denetimsel öğrenmeye en fazla etki eden beceridir (Corno, 1986: 339). Bilişsel farkındalık becerisine sahip olan kişiler; mevcut olan bilişsel özelliklerinin farkındadırlar. Öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullandıklarını bilirler. Hedeflerini tespit eder, ulaşmak için stratejiler belirler ve hedeflerine ulaştıklarında kendilerini değerlendirebilirler. Nerede olduğunu görür ve ne yapacağını planlarlar. Planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar denerler.

Bilişsel farkındalık; zeka ve motivasyon gibi kavramlardan farklı olarak, takım davranışlarından oluşmakta ve bu sebeple öğrenilebilmektedir. Araştırmacılar, bireylerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeleri için birçok strateji geliştirmişlerdir. Bilişsel farkındalık becerileri ders esnasında yapılacak doğru eğitsel yaklaşımlarla öğretilebilir ve geliştirilebilir (King, 1990: 131). Etkili bir öğrenmenin olabilmesi; öğretmenlerin öncelikle öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam oluşturması ve beraberinde kendi deneyimlerini, kullandıkları ve bildikleri stratejileri ve yöntemleri öğrencilere aktarmaları ile mümkün olacaktır. İşte bu nedenle öğretmenlerin; öğrenme öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmeleri adına önem kazanmaktadır. Böylece ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirirler. Bu bakımdan bu araştırmada; öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek başlıca problemi oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenler öğrenme-öğretme ortamında bilişsel farkındalık stratejilerinin tüm basamaklarını kullanıyorlar mı?
2. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre öğrenme-öğretme ortamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını etkilemekte midir?
3. Öğretmenlerin cinsiyetleri öğrenme-öğretme ortamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını etkilemekte midir?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü öğrenme-öğretme ortamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını etkilemekte midir?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi öğrenme-öğretme ortamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını etkilemekte midir?
6. Öğretmenlerin okuttukları öğrenci sayısı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarını etkilemekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada ülkeler daha güçlü olabilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Ülkelerin nitelikli insan gücünü artırmaları ise; kendisini sürekli olarak yenileyen ve geliştiren eğitim sistemi ile mümkün olacaktır. Ancak eğitim sisteminde yapılan veya yapılması öngörülen yenilik ve gelişmelerin olumlu sonuçlar sergilemesi, sistemin bütün öğelerinin bu yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması ile gerçekleşebilir. Günümüz eğitim anlayışında öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, insan zihninin nasıl çalıştığı, yeteneğin başarı üzerindeki etkisi gibi konularda çalışmaların artmasıyla birlikte öğrencide; öğrenme ve düşünme stratejilerini geliştirme ve yeteneklerinin farkında olması önem kazanmaya başlamıştır.

Bilişsel farkındalık becerisi; bireyin kendi zihinsel süreçlerinin ve yeteneklerinin farkında olması, bunları değerlendirmesi ve kendi düşüncelerini desteklemesidir. Bireylerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirebilmek ise, ders esnasında kullanılacak çeşitli eğitsel çalışmalar ile mümkün olabilecektir. Bu sebeple öğretmenlerin ders esnasında çeşitli yöntem ve stratejiler kullanmaları; öğrencilerin bilişsel farkındalık seviyelerinin yükselmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri ele alınmıştır. Böylece öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları bilişsel farkındalık stratejilerinin; cinsiyet, mesleki kıdem süresi, eğitim öğretim verilen kademe, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüm türü unsurlarının hangisi ile daha ilişkili olduğu incelenerek bu konuda yapılabilecekler tartışılmıştır. Bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle araştırma bulgularının eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada;

1. Öğretmenlerin hazırlanan ölçeğe içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Seçilen örneklem grubu evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
3. Kullanılan veri toplama aracının istenilen beceri ve seviyeleri yeterince ölçtüğü varsayılmıştır.
4. Kullanılan ölçme araçlarının istatistiksel açıdan güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tunceli il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının 1. ve 2. Kademesi ile ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
2. Kullanılan ölçek ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.
3. Kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Bu başlık altında çalışma sürecinde kullanılan anahtar terimlerle ilgili tanımlara yer verilmiştir. Bunlar;

Eğitim: Kişinin kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979: 12).

Öğrenme: Bireyin aktif ve bilinçli olarak bazı stratejileri kullanarak, çevreden bilgi edinme ve hafızada var olan bilgilerle birleştirerek kalıcı davranışlar oluşturma sürecidir (Namlu, 2004: 124)

Öğretmen: Öğretmenliğin kurumsal bilgi temelini işe koşarak, bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişimlerin oluşmasına kılavuzluk eden kişidir (Sönmez, 1994: 293).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde özerk ve bağımsız beceriler kazanma yollarıdır (Gagne ve Driscoll, 1988: 133).

Öz Denetimsel Öğrenme: Öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için bilişlerini, davranışlarını ve tavırlarını sistemli olarak harekete geçirmesi ve sürdürmesidir. (Boekaerts,1997: 171).

Bilişsel Farkındalık Stratejisi: Bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesine ilişkin öğrenme etkinliklerinin sıralanması ve düzenlenmesi; bireyin kendini kontrol etme, amaçlarını belirleme, bilgiye sahip olma, onları kontrol etme, uygun kararlar verme ve bilgi edinme sistematüğini geliştirme gibi etkinliklerini belirlemesi; öğrenmeyi öğrenme işidir (T.D.K, 1998: 1719; Barth ve Demirtaş, 1997: 61; Tural, 2000: 76).

Bilişsel Farkındalık: Kişinin problem çözme sürecindeki kendi adım ve stratejilerinde; bilinçli olması, kendi düşüncesini yansıtmaması ve verimliliğini değerlendirme yeteneğidir (Costa ve Lowely, 1989: 64).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genel çerçeve oluşturmak amacıyla araştırmaya ışık tutacağı düşünülen ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Bilişsel Farkındalık

Yıllardır bilişsel psikoloji alanında çalışan uzmanlar, insanın nasıl öğrendiği ile ilgili çalışmışlardır. Kişinin biliş ve bilişsel süreçler hakkındaki bilgisinin; okuduğunu anlama, yazma, dil ile ilgili kazanımlar edinme, dikkat, hafıza, problem çözme gibi bilişsel süreçlerde önemli bir rol oynadığı 1970’lerde yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. 1976 yılında Flavell, çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez üst bellek (*metamemory*) terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır. 1979 yılında bu çalışmalarını geliştiren Flavell, bilişsel farkındalığı (*metacognition*) da içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır ve bilişsel farkındalığı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlamıştır (Brown, 1978; Flavell, 1979; Wellman, 1985; Beauford, 1996; Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005., Akt. Özsoy, 200: 12).

“Metacognition” kavramı son 40 yıldır dünyada çok sık araştırmaya konu olmasına karşın, ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Tüm bu araştırmalara karşın hâlâ bu konuda araştırmacıların ortak bir tanım etrafında birleşemediği görülmektedir. Orijinal adıyla “*metacognition*” kavramı ülkemizde literatüre; Erden-Akman (1996) ve Akdur (1996) “*biliş bilgisi*”; Demirel (2003), Açıkgöz (1996), Güral (2000), Ekenel (2005), Ocak (2008) ve Boyacı (2010) “*biliş ötesi*”; Aral (1999) “*metakognitif bilgi*”; Senemoğlu (2001), Sönmez Ektem (2007) ve Çalışkan (2010) “*yürütücü biliş*”; Demir-Gülşen (2000), Olgun (2006), Duru (2007), Özcan (2007) ve Alemdar (2009) “*biliş üstü*”; Muhtar (2006), Bozan (2008), Özsoy (2007), Çakır (2007) ve Doğan (2009) “*üstbiliş*”; Bedir (1996) “*bilgiyi kullanma yolu*”, Doğanay (1997), Gelen (2003), Balcı (2007), Demir (2009), Öztürk (2009) ve Malkoç (2011), “*bilişsel farkındalık*” ifadeleriyle karşılık bulmakta ve basitçe “*düşünme*

*hakkında düşünme*” olarak tanımlanmaktadır (Gelen, 2004: 21). Aslında bu çok tanımlılığın nedeni olarak, aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok karşılığının bulunmuş olması ve bu kavramların literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir.

Metacognition kavramı, bu çalışmada bilişsel farkındalık olarak karşılık bulmuştur. Gelen (2004: 22) metacognition kavramına karşılık olarak bilişsel farkındalık kavramını kullandığı çalışmasında, neden bilişsel farkındalık kavramını seçtiğini şöyle açıklamaktadır: Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Kişi öğrenirken tüm bu davranışları gösterir. Neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin sürekli farkındadır ve onu izler. Tüm bunları yaparken kişi baskın olarak bilişsel davranışları kullanmaktadır. Dolayısıyla metacognition kavramının kullanımında bilişsel bir farkındalık söz konusudur. Diğer bir deyişle metacognition kavramını, bilişsel farkındalık kavramı yüksek düzeyde tanımlamakta ve karşılamaktadır. Sonuç olarak Metacognition kavramının; tüm boyutları, kuramsal yapısı, düşünme süreçleri içindeki yeri ve uzman görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde “*bilişsel farkındalık*” olarak dilimize kazandırılması ve literatüre geçmesi uygun görülmektedir Yapılan bu açıklama; hazırlanan bu tez çalışmasında da metacognition kavramının bilişsel farkındalık olarak karşılık bulmasının gerekçesini açıklamaktadır.

Bilişsel farkındalığın soyut bir kavram olması; araştırmacıların bu kavrama ilişkin farklı tanımlamalar yapmasına ve kavramı araştırma alanlarına uygun yorumlamalarına yol açmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen; aslında yapılan tanımların temelinde, bilişsel farkındalığın kişinin bilişsel süreçlerini denetlemesi ve düzenlemesi olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlardan bazıları şunlardır;

Bilişsel farkındalık; kişilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olmaları ve bu süreçleri düzenlemeleridir (Brown, 1978: 209).

Forrest ve Waller (1984: 59) göre bilişsel farkındalık; öncelikle bireyin bilişleri hakkında ne bildiğini bilmesi ve bu bilişleri kontrol edebilme yeteneğidir.

Gaveelek ve Raphael (1985: 105) bilişsel farkındalığı; bireyin düşünme süreçlerinin farklılığına yönelik bilgisi ve sahip olduğu bilişi daha etkili şekilde kullanabilmek için bilişsel etkinliklerini düzenleme yeteneği olarak tanımlamışlardır.

Bilişsel farkındalık, kişinin belli görevleri yerine getirirken düşüncelerinin farkında olması ve daha sonra bu farkındalığı, etkinliklerini kontrol etmek için kullanmasıdır (Marzano ve diğerleri 1988: 27).

Bilişsel farkındalık çok temel düzeyde “*kişinin kendi düşünmesinin farkında olması*” şeklinde ifade edilmektedir (Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Rankin, Suhor, 1991, Akt. Doğanay ve Kara, 1995: 27).

Hacker (1998: 13)’a göre bilişsel farkındalık; bireyin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duygusal durumlarını amaçlı bir biçimde izleme ve düzenlemesidir.

Bilişsel farkındalık; tüm bilişsel süreçleri denetlerken bireylere öğrenme sürecinde bilgiyi öğrenip öğrenemediklerini sınama imkânını sunmakta, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini sürekli izletmekte ve öğrenmenin gerçekleşmediği durumlarda doğru süreçlerin işe koşulmasını sağlamaktadır (Subaşı, 1999: 35).

Bilişsel farkındalık; bireyin öncelikle öğreneceği konuya motive olması, dikkatini yoğunlaştırması ve tutum geliştirmesidir. Bu durum kişinin kendisi hakkında ki bilgisini ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Böylece kişinin ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini; nerede olduğunu ve ne yapacağını planlamasıdır. Yaptığı planı değerlendirmesi, düzeltilmesi ve tekrar denemesidir. Bu süreç içerisinde, ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varması, bunu geliştirmesi ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirmesidir (Gelen, 2003: 2) .



Bilişsel farkındalık (üstbiliş) kavramı; bilişleri kontrol eden, düzenleyen, değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, beceri ve bilgiye ait süreçler olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözüdür (Tosun ve Irak, 2007: 68).

Weinstein ve Mayer (1986) ise bilişsel farkındalığı, kavramayı izleme olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedefe ulaşmak için kullanılan stratejileri duruma göre değiştirmelerini kapsayan bir süreç olarak ifade etmişlerdir (Ektem, 2007: 24).

Bilişsel farkındalık; kişilerin üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmelerini, bireysel değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerini, başarı ya da başarısızlık nedeni olan stratejilerini belirlemelerini, gelecekte ne yapacaklarına karar vermelerini ve kendi düşünme performanslarını değerlendirmelerini kapsayan süreçtir (Balci, 2007: 10).

Bilişsel farkındalık (bilişötesi farkındalık); bireyin neyi, ne zaman, nasıl ve niçin yaptığının farkında olmasıdır. Böylece kişilerin, hayatı sorgulayan, olaylara geniş bir çerçeveye bakan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, hayat boyu öğrenmesini bilen bireyler haline gelmesidir (Ocak, 2008: 15).

Costa (1984) bilişsel farkındalığı (metacognition), ne bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneği; problem çözerken zihinsel olarak yaptığımız işlem ve stratejilerin farkında olma; düşünsel ürünlerin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneği; Marzano vd. (1988) spesifik bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yapılan işin kontrolünde kullanma; Shanahan (1992), bilişsel etkinliklerin anlaşılması ve kontrol edilmesi; Lin (2001), kişinin düşünceleri ve etkinliklerinin sonuçlarını anlaması ve izleme yeteneği; Butterfield, Albertson ve Johnston (1995), bilişe etki eden etmenlerin fark edilmesi ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesi; Brown (1980) bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme yeteneği; Barker ve Brown (1984) bir kişinin öğrenmesini kontrol etmesi ve farkında olması; Blakey ve Spence

(1990) ne bildiğimizi ve bilmediğimizi düşünme, düşünceyi organize etme ve yönetme olarak nitelendirmektedir (Akt. Öztürk, 2009: 13).

Yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak bilişsel farkındalık; kişinin öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçlerde stratejiler geliştirerek sürece hâkim olması olarak tanımlanabilir. Böylece bilişsel farkındalığın düşünme ve öğrenme boyutları ile iç içe olduğu, aynı zamanda düşünme ve öğrenmeyi bünyesinde barındırdığı ortaya çıkmaktadır. Bilişsel farkındalığın daha iyi kavranıp anlaşılabilmesi için düşünme ve öğrenme sürecindeki yeri ve önemi incelenmelidir.

### **2.1. 1. Düşünme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri**

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüz çağında, bireylerin gelişen teknoloji ve bilime ayak uydurabilmeleri ancak yaşam boyu öğrenme sürecini aktif olarak sürdürmeleri ile mümkün olacaktır. Bu nedenle bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol altına almaları gerekmektedir. Bireylerin öğrenmelerini kontrol altına almaları ise ancak bilişsel farkındalık becerilerini kazanmaları ile mümkün olacaktır. Yaşamın her alanında kullanılan düşünmeyi düşünme olarak tanımlanan bilişsel farkındalık becerilerini daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için düşünme ve düşünme süreçlerine değinmek gerekmektedir (Gelen, 2004: 24).

Düşünme; düşünme durumu, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, 1998). Gelen'e göre ise düşünme; yeni bilgi üretme süreci ve hissedilen problemi çözmek için zihnin yaptığı işlemlerdir (Gelen, 2003: 15). Kısacası düşünme; zihinde olaylar ve kavramlar arasında bağıntı kurma ve sonuçlar çıkarma sürecidir. Düşünme farklı boyutlardan oluşan sarmal bir süreçtir. Düşünmeyi oluşturan boyutları Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar (1991) şöyle sıralamışlardır (Akt, Doğanay ve Kara, 1995: 25):

1. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme (Critical and Creative Thinking)
2. Düşünme Süreçleri/Makro Düşünme Becerileri (Thinking Processes)
3. Temel Düşünme Becerileri/Mikro Düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)
4. İçerik Alan Bilgisi (Content Area Knowledge)
5. Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

**Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme:** Eleştirel düşünme; kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Özden, 2009: 160). Eleştirel düşünme çok yönlü bir bakış açısını gerektirir. Eleştirel düşünebilen bir birey karşılaştığı olay ya da durum karşısında; farklılıkları, benzerlikleri, avantajları, dezavantajları, çelişkileri, ilişkileri, yargılamaları yapabilir ve ana fikri ve önemli noktaları tespit edebilir.

Yaratıcı düşünme ise, bireyin yeni ve özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşmak için geçirdiği zihinsel bir süreçtir (Demirel, 2010: 242). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı ve eleştirel düşünme birbiri ile bağıntılı ve birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bu nedenle; yaratıcı ve eleştirel düşünce çalışmalarında birlikte ele alınır.

**Düşünme Süreçleri:** Bireydeki, zihinsel işlemler sürecidir. Marzano' ya göre düşünme süreçleri; kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, sorun çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözel anlatım süreçlerinden oluşmaktadır. Kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama bilgi kazanımına; sorun çözme, karar verme, araştırma ve düzenleme ise bilginin üretimi ya da uygulanmasına ilişkin süreçlerdir. (Gelen, 2003: 19). Bireyler ancak kazandıkları bilgileri temel alarak yeni bilgi üretebilirler ve farklı ortamlarda uygulayabilirler. Bu nedenle düşünme süreçleri; bilgi edinme, üretme ve uygulamada aktif rol oynayan temel taşlardır.

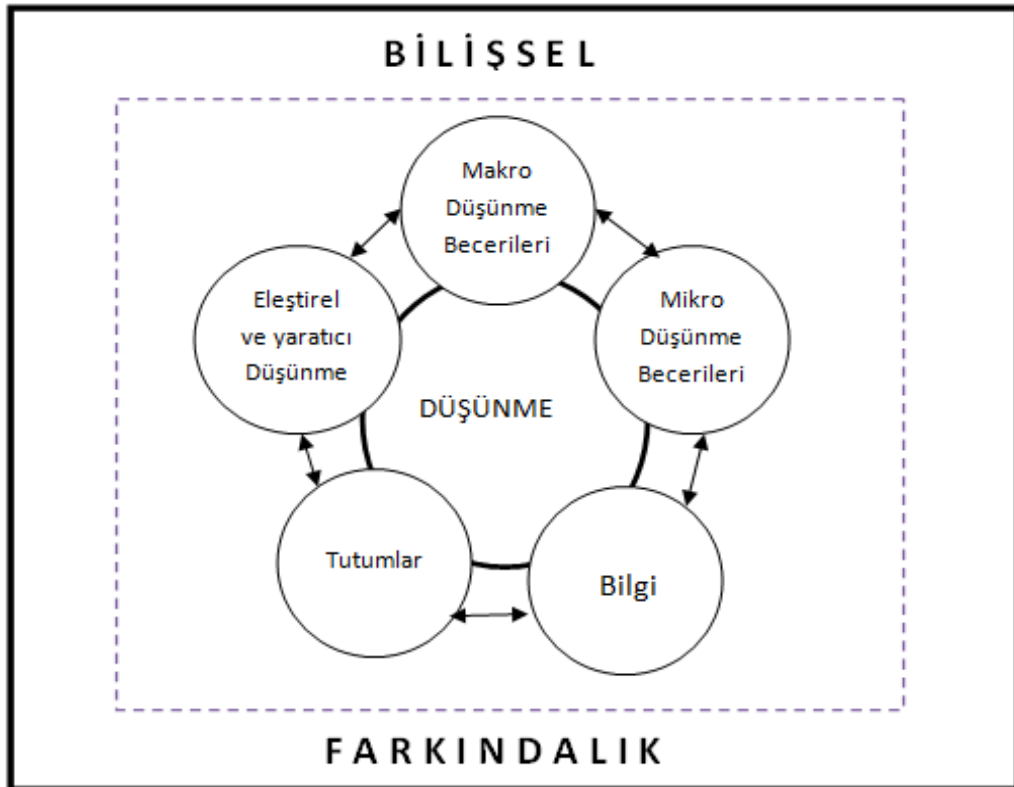
**Temel Düşünme Becerileri:** Süreçlerin hizmetinde kullanılan mikro düzeyde işlemlerdir. Düşünme süreci içinde bireyler birçok temel beceriyi kullanırlar. Bu temel beceriler; odaklama becerileri, bilgi toplama becerisi, hatırlama becerisi, organize etme becerisi, analiz etme becerisi, oluşturma becerisi, birleştirme becerisi ve değerlendirme becerisinden oluşmaktadır (Doğanay ve Kara, 1995: 36).

**İçerik Alan Bilgisi:** Düşünmenin temel boyutlarından olan içerik alan bilgisini basitçe ifade etmek gerekirse, bireyin düşünme eylemini gerçekleştirdiği olay ya da durum hakkındaki sahip olduğu bilgilerin tümüdür. İçerik alan bilgisi olmadan bireyde

düşünme gerçekleşemez. Yani içerik alan bilgisinin, düşünmenin diğer dört boyut ile birleşmesi düşünme sürecinin oluşmasını sağlamaktadır (Demirel, 2010).

**Bilişsel Farkındalık:** Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak, birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir (Gelen, 2003: 15).

Sıralanan bu beş boyutun bir araya gelmesi ile düşünmeyi öğrenme meydana gelmektedir. Düşünme sürecinin bilinçli meydana gelebilmesi ancak bilişsel farkındalık becerisinin öğrenilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu yönüyle bilişsel farkındalık diğer düşünme becerilerini kapsar. Bilişsel farkındalığın diğer düşünme boyutları içindeki yerini Marzano ve arkadaşları şöyle şematize etmişlerdir (Bkz. Şekil 2). Bu bağlamda Şekil 2’ de bilişsel farkındalığın diğer düşünme boyutları içerisindeki yeri gösterilmektedir:



**Şekil 2.** Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri

**Kaynak:** (Marzano ve Ark., 1988, Akt, Gelen, 2003: 24).

Düşünme becerilerinin her boyutunda aktif olarak kullanılan bilişsel farkındalık becerisi bir çeşit, öğrenmeyi öğrenme yolu ve zihnin düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine verme, kendini o konuya adanma, konu hakkında gerekli tutumu geliştirme, konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde değerlendirme, aksayan yönleri değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlik ve beceriler; düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir (Gelen, 2003: 24). Bu açıdan incelendiğinde, bilişsel farkındalık düşünmenin merkezinde yer almakla beraber, düşünme becerilerinin tümünü de bünyesinde barındırmaktadır. Bu bilgidan yola çıkarak, bilişsel farkındalık olmadan düşünmenin gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağı kanısına varılmaktadır.

### **2.1. 2. Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalığın Yeri**

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bundan dolayı, insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri öğrenmek mecburiyetinde kalmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme, bir bakıma uyum süreci olarak nitelendirilebilir (Çalışkan, 2010: 20). Bireyin bu uyum sürecindeki başarısı, yaşadığı çevre tarafından kabul görmesini ve yaşam kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Bu önemden yola çıkarak öğrenme; bireyin aktif ve bilinçli bir şekilde, öğrenme stratejilerini kullanarak çevreden bilgi edinmesi ve bu bilgilerini hafızasında var olan bilgilerle birleştirerek kalıcı davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Namlu, 2004: 24). Bu tanımdaki öğrenme süreci, ancak bilişsel farkındalık becerisini kazanmış bireylerde gözlemlenebilir. Aksi takdirde bilişsel farkındalık becerisini kazanmamış kişiler, yeni şeyler öğrenirken, öğrendiklerinin ne olduğunu ve neden öğrenmeleri gerektiğinin farkına varamamaktadırlar. Bazıları ise edindikleri becerileri, karşılaştıkları olay ya da problem çözümünde nasıl kullandıklarını ya da duruma bağlı hangi beceriyi kullanacaklarına nasıl karar verdiklerini açıklayamamaktadırlar. Bilişsel farkındalık becerilerini kazanmış bireyler ise bu durumun aksine; esnek düşünmenin, yaptıklarını planlamanın, daha etkili problem çözebilmenin yolunu açmaktadırlar. Böylece bireyler kendilerinin ve yaptıklarının farkında olarak, duruma hakim olmaktadır. Bu nedenle bilişsel

farkındalık becerilerini öğrenmek, kişinin kalıcı öğrenmesine de katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışmalarda bilişsel farkındalığın öğrenmedeki önemi şöyle ifade edilmektedir;

Wang, Haertel ve Walberg (1994), tarafından yapılan öğrenmeyi etkileyen faktörler konulu araştırmalarda, bilişsel farkındalığın ve bilişsel süreçlerin öğrenmede etkili ve önemli değişkenler oldukları ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık süreciyle ilgili bir beceri olan öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, onun sürekli gözlemlenmesi ve gerekliyse yeniden düzenlenmesi öğrenmede en önemli etmenlerden biri olarak tespit edilmiştir (Akt. Gelen, 2003: 25).

Bilişsel farkındalığın merkezinde yer alan; kişinin kendi iradesi ile öğreneceği şeye kendini vererek dikkat ve tutum geliştirmesi, öğreneceği şey hakkında ön değerlendirme yaparak, nasıl öğreneceğini planlaması, stratejiler geliştirmesi ve bu stratejileri düzenlemesi düşünme sürecinin bir parçası olduğu kadar, öğrenme sürecinin de bir parçasıdır. Çünkü öğrenme stratejilerinden olan tekrar, anlamlandırma ve örgütleme öğrenme sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık becerilerinin içerisinde aktif olarak kullanılmaktadır (Erden ve Akman, 1996: 155).

Bilişsel farkındalık (üstbiliş) becerileri, insanların yaşamlarının her alanında “başarılı bireyler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Öğrenme sırasında kişilerin çeşitli tercihleri bilişsel farkındalık becerilerini oluşturur. Bunlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve gözetmeyi kolaylaştırırken, bilişsel etkinliklerin ve sonuçlarının planlanması ve izlenmesini içerir (Baltaş, 2004: 13).

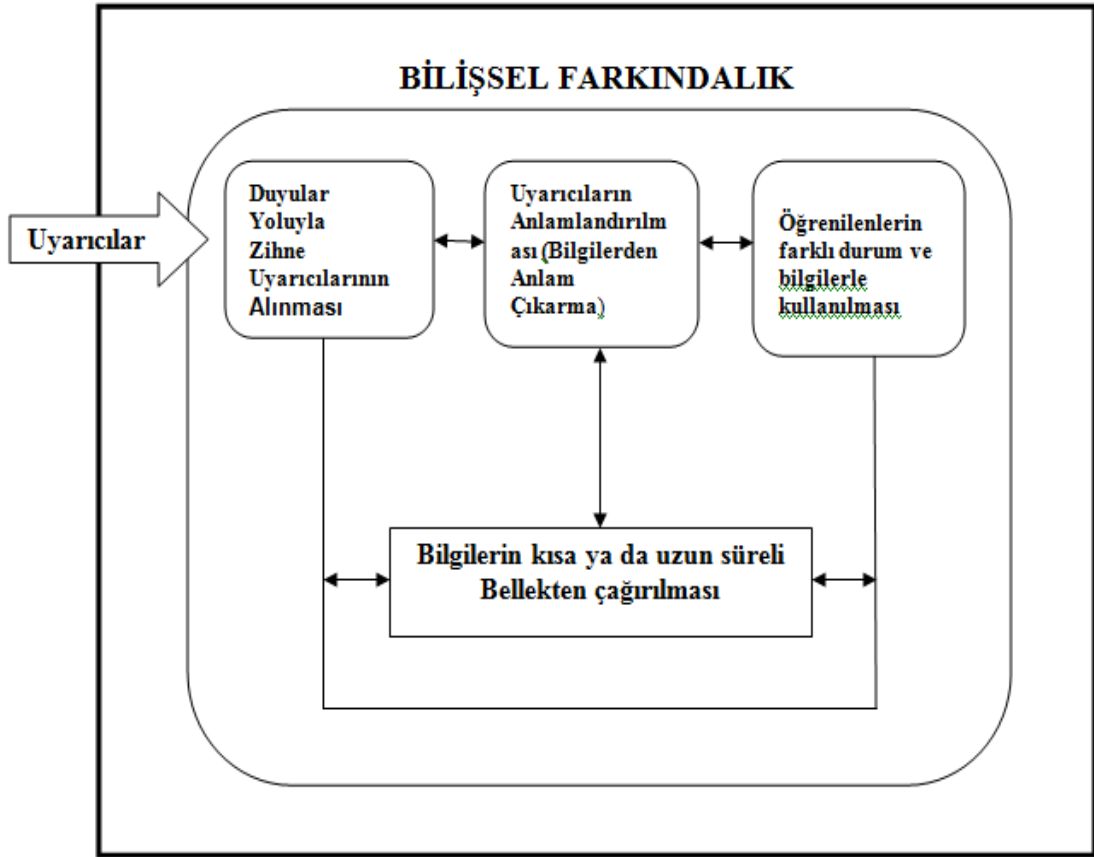
Bilişsel farkındalık süreci; bir problem altına girmeden önce planlama aktivitelerini öğrenme esnasında denetleme aktivitelerini ve en sonunda da kontrolü kapsar. Bu düşünme süreci öğrenmedir. Öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, sürekli kontrol edilmesi ve yeniden düzenlenmesi aslında düşünme sürecinin bir parçasıdır (Doğanay, 1997: 36).

Bilişsel farkındalık (bilişötesi farkındalık) bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiğinden dolayı, yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir (Akın, 2006: 60).

Paris ve Jacobs (1984) tarafından yapılan araştırma bilişsel farkındalığı geliştirmenin, öğrenmede ilerleme ile sonuçlandığını göstermiştir. Bu bulgular şaşırtıcı değildir, çünkü eğer öğrenciler öğrenme repertuarlarına erişebilir ve kapasitelerine ilişkin iç görü kazanırlarsa başarılarını maksimum düzeye çıkarabilirler (Brown, 1978).

Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stratejilerini kullanamamaları ya da bu becerilere sahip olmamaları, bu becerileri nasıl ve nerede kullanılacaklarını bilmemelerinden kaynaklanabilir. Eğer kişi öğrenme stratejilerini biliyor fakat kullanamıyorsa, bu durum kişinin bilişsel farkındalık becerilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesidir (Gelen, 2004).

Costa, Lowery (1989) ve Paul (1990) öğrenme sürecinde bilişsel farkındalığın yerini şöyle şematize etmişlerdir:



Şekil 3. Bilişsel Farkındalığın Öğrenme Süreci içindeki Yeri

**Kaynak:** [Costa ve Lowery (1989), Paul (1990), Akt. Gelen, 2003: 26]

Şekil 3’de görüldüğü gibi öğrenme sürecinde bulunan aşamalar, bilişsel farkındalıkla iç içe bulunmaktadır. Öğrenmenin daha güçlü ve kalıcı olması, öğrenme stratejileri ile bilişsel farkındalığın birlikte işe koşulması ile mümkün olacaktır. Kısacası öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi, kişinin bilişsel farkındalık becerisine sahip olması ile mümkündür.

## 2.2. Bilişsel Farkındalık Boyutları

Yapılan çalışmalarda uzmanlar, bilişsel farkındalığın tanımında olduğu gibi bilişsel farkındalık boyutunda da farklı sınıflandırmalara gitmişlerdir. Bu sınıflandırmaların bazıları şunlardır (Akt. Doğanay, 1997: 35-39);

Brown (1978) bilişsel farkındalığı;

- Planlama,
- Denetleme,
- Yeniden gözden geçirme boyutlarıyla incelemiştir.

Flavell (1978) ise bilinçli hareket etme süreçlerini kapsayan bilişsel farkındalığı;

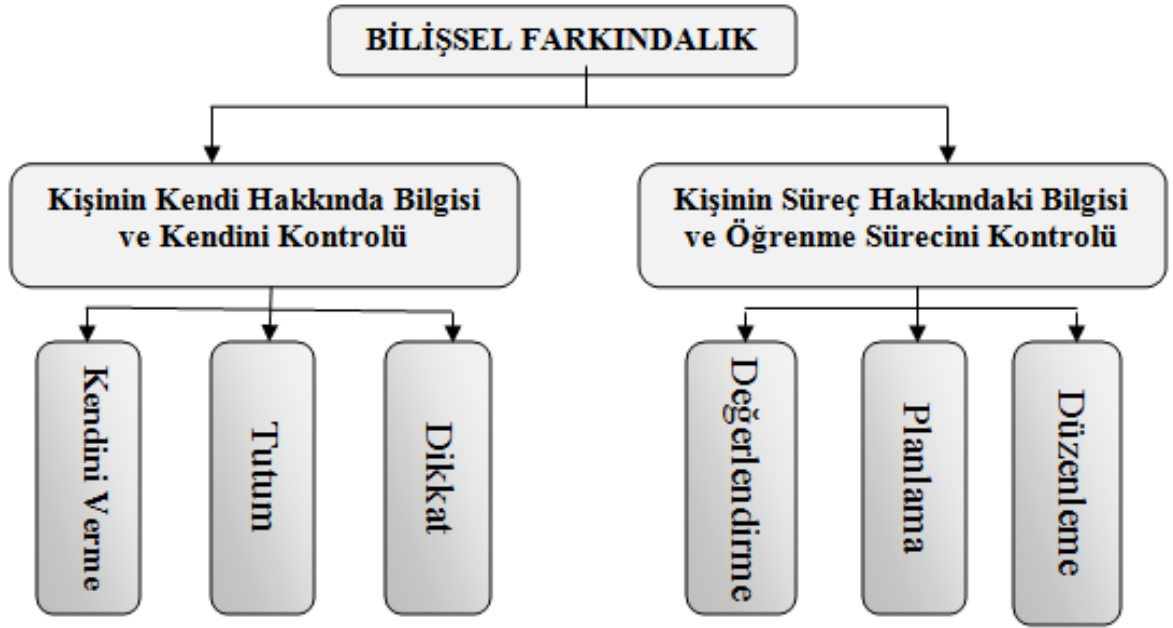
- Kişinin kendisi hakkında bilgisi
- Kişinin işi hakkında bilgisi
- Kişinin kullandığı strateji hakkındaki bilgisi olarak üç boyutta incelemiştir.

Presseisen (1991) bilişsel farkındalığı;

- Uygun stratejinin anlaşılması ve seçimi
- Performansın denetimi olmak üzere iki boyutta ele almıştır.

Marzano ve diğerleri bilişsel farkındalık boyutlarını daha derinlemesine bir analiz yaparak iki ana boyutta ele almışlardır ve Şekil 4’ teki gibi şematize etmişlerdir.





Şekil 4. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

**Kişinin Kendi Hakkında Bilgisi ve Kendini Kontrolü:** Bireyin yapacağı iş ya da çözeceği problemde; kendi potansiyelini ve alt yapısını bilerek, bu özelliklerini uygun yöntem ve tekniklerle harekete geçirme sürecidir. Kendini verme, tutum ve dikkat olarak üç alt boyuta sahiptir.

**Kendini Verme:** Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için kişinin içsel iradesini, çabasını, ilgisini ve enerjisini harekete geçirmesidir. İçten gelerek “ben bu işi yapabileceğim” diyebilmek, başarının önemli bir anahtarıdır. Böylece kişi yapacağı iş için içindeki enerjiyi o alana yoğunlaştırmış olacaktır.

**Tutum:** Tutulan yol, davranış olarak tanımlanan bu süreçte, kişi öğrenmede başarı sağlamak için öğrenmeyi etkileyen faktörlere karşı tutumlarının farkında olmalı ve onları bilişsel farkındalık sürecinin bir parçası olarak kontrol edebilmelidir. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işleyebilmesi için kişinin aşağıdaki konular üzerinde olumlu tutum içinde olması gerekir;

- Sürekli ve yoğun çaba
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma isteği
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma ve onları kullanma

- Hatalardan ders alma
- Israrlı olma

Dikkat: Kişinin duygu ve düşüncelerini bir şey üzerinde toplamasıdır. Gönüllü dikkat ve otomatik dikkat olarak iki alt boyuta sahiptir. Otomatik dikkat, kişinin ilgisini çeken konuyla alakadar olması, ilgisini çekmeyen konuya ise daha az alaka göstermesidir. Gönüllü dikkat ise bilinçli, kontrol altında ve aktif bir şekilde yapılmaktadır. Bilişsel farkındalığın dikkat boyutu daha çok gönüllü yapılan dikkatle ilgilidir. Kişi ilginç olmayan durumlarda bile konuya ilgi gösterebilir ve konuya karşı aktif hale geçebilir.

**Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrolü:** Kişinin yapacağı iş ya da çözeceği problem sürecinde, izleyeceği yol ya da yöntemini belirlemesidir. Değerlendirme, Planlama ve Düzenleme olarak üç alt boyutta değerlendirilmektedir.

Değerlendirme: Kişinin süreç içerisindeki kat edilen gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermesini ve zihinsel algılamasını içerir. “Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu konuya başlamadan önce, ne yapacağım kafamda şekillendi mi?” gibi. Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Genel ve alt amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının, uygun kaynakların hazır olup olmadığının da değerlendirilmesini içerir. “Genelde ne biliyorum? ve Ne bilmek istiyorum?” sorularının yanıtını buldurur.

Planlama: Özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Kişi konuyla ilgili işlemleri belirli bir düzene koyabilmeli ve en uygun işlemi seçebilmelidir. Kişinin belirli bir noktada uygun planlama yapması; zihinsel olgunluk, biliş ve bilişsel farkındalıkla ilgili becerilerle donatımı gibi değişik faktörlere bağlıdır. ‘Nasıl öğreneceğim?’ sorusunu yanıtlar.

Düzenleme: Amaç ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesi ve gerekirse o davranışın değiştirilmesini içerir. İşe koşulan stratejilerin gözden geçirilmesi, amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara

göre devam edilmesi ya da yeni stratejilerin seçilmesini içerir. Kişilerin daha iyi gelişme sağlayabilmeleri için kendi kendilerini kontrol etmeyi öğrenmelerine gereksinim vardır. Gerçekte kişilerin amaçlarının gerçekleşmesi doğrudan kendini kontrolüne bağlıdır. “*Eksiklik ve yanlışlıkları nasıl tamamlarım?*” sorusunu yanıtlar. Tekrar değerlendirme ve tekrar planlamayı gerektirir. Kişilerin bilişsel farkındalık boyutlarındaki bu süreçleri uygulayabilmeleri ancak farklı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları ile mümkündür. Çünkü bilişsel farkındalık stratejileri, kişinin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder.

### **2.3. Bilişsel Farkındalık Stratejileri**

Strateji; hedeflediğimiz yönde ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlar için yön gösteren taktiklerdir (M.E.B., 1997: 94). Eğitimde stratejiye ilişkin tanımlar incelendiğinde genel olarak, dersin ya da bireyin uzun vadeli amaçlarını belirleme, iç ve dış çevresine ilişkin bilgiye sahip olma, bilgiyi kontrol etme, uygun kararlar verme ve bir yön belirleme gibi etkinlikleri içermektedir. Bilişsel farkındalık stratejileri; bireylerin öğrenmede kontrolü sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir.

Bilişsel farkındalık üzerine yapılmış araştırmalar ve mevcut kaynaklara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramının olduğu görülür. Bilişsel farkındalık salt öğrenilir bir kuram değildir. Bilişsel farkındalık tüm derslerde eğitim öğretim ile uygulanabilir bir beceridir. Çeşitli stratejileri vardır ve her öğretim yöntemi ile kullanılabilir bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilişsel farkındalık, öğrenmeyi öğrenmenin özüdür. Çünkü bilişsel farkındalığa bir ‘*düşünme stratejileri toplamıdır*’ diyebiliriz (Gelen, 2003: 32). Bir başka deyişle bilişsel farkındalık stratejileri bilgiyi kullanma yoludur (Bedir, 1996: 55). Bilgiyi etkili ve doğru kullanabilmek için, stratejik plan yapılmalı ve uygulanmalıdır. Stratejik plan ise uzun vadede gerçekleştirilmesi umulan amaçların akılcı bir şekilde formüle edilmesini sağlar (Köksal, 1998: 57). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bilişsel farkındalık stratejileri kullanılacak yol ve yönteme göre değişiklik göstermektedir. Bu yüzden bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde kullanılan stratejiler çok sayıdadır. Aşağıda

bilişsel farkındalık stratejileri ve uygulama şekilleri ile ilgili bazı örneklere yer verilmiştir. Bunlar;

1970 yılında Robinson tarafından bilişsel farkındalık için geliştirilen SQ3R stratejisi şunlardır:

- S (survey); İncele
- Q (question); Soru sor
- R (read); Oku
- R (recite); Anlat
- R (review) Tekrar gözden geçir ( Akt. Bonds ve Bonds, 1992: 57 ).

1972 yılında Robinson ve Thomas tarafından bilişsel farkındalık için geliştirilen PQ4R stratejisi şu basamaklardan oluşmaktadır:

- P (Preview): Öğreneceğin şeyi (bir bütün olarak) gözden geçir
- Q (Question): Kafanda oluşan ön soruları sor
- R (Read): İlgili bilgileri oku
- R (Reflect): Bu bilgiler üzerinde iyice düşün
- R (Recite): Anladıklarımı kendi kendine anlat
- R (Review): Öğrendiklerini gözden geçir (Akt. Gelen, 2004: 44).

Eanet ve Manzo ise 1976 yılında bilişsel farkındalık için REAP stratejisini geliştirmişlerdir.

- R (Read): Mevcut bilgileri oku
- E (Encode): Kendi kelimelerle onları yaz
- A (Annotate): Not al
- P (Ponder or think): Daha önce yazılanlar ve kendi yazdıkların üzerinde düşün (Akt. Gelen, 2004: 44).

1979'da Smith ve Elliot tarafından geliştirilen bilişsel farkındalık PARS stratejisi şöyledir:

- P (Perview): Öğreneceğin şeyi bir bütün olarak gözden geçir
- A (Ask): Öğrenmeden önce sorular sor

- R (Read): Öğreneceğin şeyi oku
- S (Summarize): Öğrendiğin şeyi özetle (Akt. Gelen, 2004: 44).

Bigs (1985) ve Harrison (1991) öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini öğrenmeleri için altı basamaklı bir strateji geliştirmişlerdir. Bunlar:

- Öğrencinin motive edilmesi
- Öğrencinin derse hazır olması
- Ortamın öğrenmeye hazır olması
- Bilgi edinmede izlenecek yolun belirlenmesi
- Yeni bilgilerin var olan bilgilerle ilişkilendirilip, öğrenmenin kontrolde tutulması
- Elde edilen başarının değerlendirilmesi (Akt. Stewart ve Landine, 1995).

Pressley, Borkowski ve O'Sullivan (1985: 117) bilişsel farkındalığı belleğin etkin kullanımı ile ilişkilendirerek; bilişsel farkındalık stratejilerini altı boyutta incelemişlerdir;

- Bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri
- Genel strateji bilgisi
- Özel öğrenme stratejileri bilgisi
- Bu strateji yöntemlerinin uygulamada ilişkilendirilmesi
- Bu strateji bilgilerinin ilişkilendirilmesi
- Bilişsel farkındalık kazanma stratejileri

Costa ve Lowery (1989: 63) bilişsel farkındalığın daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere 12 basamaklı bir strateji önermişlerdir:

- Strateji planlanma
- Soru üretme
- Bilinçli seçim yapma
- Birden fazla ölçüt ile değerlendirme
- Güven Sağlama
- Öğrenciye “yapmam” kelimesini yasaklama
- Öğrencilerin fikirlerini yansıtması

- Öğrenci davranışlarını tanımlama
- Öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma
- Rol oynama / Drama yapma
- Günlük tutma
- Model olma

Blakey ve Spence (1990: 12)'e göre basit olarak bilişsel farkındalık stratejileri şunlardır:

- Eski bilgilerle, yeni öğrenilen bilgileri birbiriyle bağdaştırmak
- Bilinçli olarak kullanılacak düşünme stratejilerini belirlemek
- Kullanılacak düşünme süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme.

Abromitis (1993: 28) ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında beş aşamalı bilişsel farkındalık stratejisi kullanmıştır. Bu stratejiler şunlardır;

- Bil, iste, öğren stratejisi
- Araştır, soru sor, oku, tekrar et, yeniden gözden geçir stratejisi
- Zihinsel betimleme stratejisi
- Önceden tahmin ya da tepki verme rehberlik stratejisi
- Kelimeleri tahmin etme stratejisi

Winne, (1996: 327) “*Öğrenmede bireysel kontrol farklılıkları oluşmasının bilişsel farkındalık açısından incelenmesi*” adlı çalışmasında üç basamaklı bir strateji geliştirmiştir;

- Eğer (if)
- Daha sonra (then)
- Başka (else)

Eğer .....olursa (durumun, içeriğin, şartların belirlenmesi), daha sonra ..... arım (taktik geliştirme), bundan başka .....-mazsa .....yaparım (yeni olası taktik geliştirme). Bu basit strateji, kişinin bireysel olarak bilişsel farkındalık taktiği geliştirme ve yaratıcılığını ortaya koymasına olanak vermektedir.

Bilişsel farkındalık öğretimi için geliştirilen stratejilerinin tümünde, temel amaç bireyin öğrenmesini kolaylaştırarak öğrenmedeki kalıcılığı sağlamaktır. Bu çeşitliliğin temel nedeni ise bireylerdeki öğrenme farklılıklarıdır. Strateji seçiminde bireyler temel özelliklerini göz önüne almalı ve uygun strateji seçmelidir.

#### **2.4. Bilişsel Farkındalık Öğretimi**

Whimbey ve Lochead (1986)'e göre zihnin temel dili olan bilişsel farkındalık çocuklarda beş yaşında başlar ve 11 yaşına kadar düşünme becerilerini kazanmalarında kilit rolünü oynar. Bilişsel farkındalık becerisini kazanmış olan bireyler; karışık konuları anlayabilir, esnek düşünebilir, problem çözmede daha yeterli davranır ve düşünme becerilerini daha iyi kullanabilirler. Özet olarak bilişsel farkındalık becerisine sahip olan kişi; kapasitesinin farkındadır, öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullandığını bilir, hedeflerini ve bu hedeflere yönelik stratejilerini belirler, hedefine ulaştığında kendini değerlendirebilir.

Foster ve ark. (2002) bilişsel farkındalık becerisine sahip olan kişilerle, bilişsel farkındalık becerisine sahip olmayan kişiler arasındaki farkları belirlemişlerdir. Bu farklar aşağıdaki tabloda listelenmiştir (Bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Bilişsel farkındalık becerisine sahip olan ve sahip olmayan kişiler arasındaki farklılıklar

<b>Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Kişiler</b>	<b>Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olmayan Kişiler</b>
Öğrenirken güçlü olan yönlerini bilirler.	Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değildirler.
Öğrenme materyallerini çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurarak incelerler.	Öğrenme materyallerini düşünmeden alışagelmiş oldukları gibi tanımlarlar.
Öğrenme materyallerini tanımlarken kendi seçimleri hakkında bilgi verirler.	Öğrenme materyallerine karşı yaklaşımlarını tanımlayamazlar.
Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkililiğini kontrol ederler.	Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimler üzerinde durmazlar.
Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine amaçlar belirlerler.	Öğrenirken kendilerine amaç belirlemezler.

Aspen Enstitüsü'nün (1982) yaptığı bir çalışmada ise bilişsel farkındalık becerilerini kazanmış olan bireyler, bilişsel farkındalık becerisini kazanmamış olan bireylere göre şu davranışları daha iyi sergilemektedirler;

- Psikomotor becerileri daha çabuk algılayabilir ve yapabilirler,
- Bellek, dil, değer, tutum ve içerik bilgisini daha iyi kullanabilirler,
- Anlamlı (amaç temelli) ve isteyerek yaptığı davranışlar sonunda başarı elde edebilirler (Costa ve Lowely, 1989).

Bilişsel farkındalık, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri de kapsar. Bilişsel farkındalık aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Kişide bilişsel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen alışkanlıklar şunlardır:

- Kişinin kendi düşünme şeklinin farkında olması
- Planlama yapma



- Dönüte duyarlı olma
- Bu düşünme şeklinin etkililiğini değerlendirme (Doğanay, 1996).

Bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılması için yapılan araştırmalar sonucu çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Paris ve Winograd, (1990), bilişsel farkındalık becerileri öğretimi ile ilgili olarak dört yaklaşım belirlemişlerdir. Bunlar (Akt. Demir, 2009: 46):

- Doğrudan öğretim (direct explanation)
- Rehberli öğrenme desteğiyle öğretim (scaffolded instruction)
- Uzman kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretim (cognitive coaching)
- Kubaşık öğrenme teknikleri ile öğretim (cooperative learning).

**Doğrudan Öğretim** (Direkt Öğretim); öğrencilere, etkili ve verimli bir şekilde öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve karşılaştıkları duruma uygun davranabilmeleri için uygulanan direkt öğretimdir. Bu öğretimde; bilişsel farkındalık stratejilerinin ne olduğu, öğrenmeyi nasıl sağlayacağı, öğrenilen bilgilerin nasıl, nerede, ne zaman kullanılacağı ve nasıl değerlendirileceği konusunda; öğrenciler doğrudan anlatım yoluyla bilgilendirilir. Özellikle üniversite ve yüksek okullarda kullanılan bir yöntemdir. Aktif katılımı engellediğinden motivasyon ve konsantrasyonu düşürebilmektedir. Buna karşın bilişsel farkındalığın ders ya da çeşitli eğitsel yaşantılarla öğretilmesi, zaman tasarrufu açısından önemli görülmektedir.

**Rehberli Öğrenme Desteğiyle Öğretim** (Ders Öğretimiyle Yapılandırılmış Öğretim); Öğretmen ve öğrenci iletişiminin belirli bir programda yapılandırılarak, bilişsel farkındalık stratejilerinin içerikle birlikte kazandırılması benimsenmektedir. Stratejilerin öğretiminde öğrenci öğrenmenin merkezinde olduğundan öğrencinin çabası büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda öğrencinin ilgisini toplamak, içerik belirlemek, davranışı ortaya çıkarmak ve ortaya çıkan davranışı eleştirmek gibi basamaklar kullanılmaktadır.

**Uzman Kişi Tarafından Çeşitli Strateji ve Tekniklerle Öğretim** (Bilişsel Koçluk Yoluyla Öğretim); Öğrenci başarısını geliştirmek ve artırmak için, öğretmenlerin sınıf

içerisinde koçluk ilişkisiyle bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenciye kazandırmaya çalıştığı öğretim modelidir. Bunu yaparken de dersin planının oluşturulmasına çalışmak, dersi incelemek ve öğretim sürecini yansıtmak bu yollardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Kubasık Öğrenme Teknikleri ile Öğretim** (İşbirlikli Çalışma Yöntemi); Öğrencilerin ortak bir amaç için grup halinde çalıştığı öğretimdir. Öğrenciler öğretmenin aktardığı bilgileri tartışır ve kendi becerilerine uygulama imkânı bulurlar. Bu yaklaşımla öğrenciler tartışmaya teşvik edilerek, birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlarlar ve böylece yüksek düzeyde öğrenme gerçekleşmiş olur.

Bahsedilen öğretim türleri arasından kullanılmak üzere hangi öğretimin seçileceği konusunda; öğrenci durumunun özellikleri temel belirleyiciler arasında bulunmaktadır. Öğrenci başarısı; ister standartlaştırılmış test puanlarıyla isterse bilgi değerlendirmesi, mezuniyet notları ya da başka göstergelerle ölçülsün, etkili öğretimin referans noktasıdır. Bu etken kadar önemli diğer etkenler ise sınıf ortamı ve öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmenin sahip olduğu niteliklerdir. Kısacası etkili öğretim; öğrenci, uygun sınıf ortamı ve nitelikli öğretmen unsurlarının uyum içerisinde bir araya gelmesi ile gerçekleşmektedir.

## **2.5. Bilişsel Farkındalık ve Öğretmen**

Öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıf ortamı değişkenlerini; öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, öğretim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmendir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Eğer öğretmen bir birey olarak kendi yaşamında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanabilir ise, bunu öğrenme ortamına aktarabilir. Bu durumun gerçekleşebilmesi ise, öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini tanımlayabilmeleri ve bilişsel farkındalık stratejilerini en doğru şekilde uygulayabilmesi ile mümkün olacaktır. Bununla beraber kendi inancı, bilgisi ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yani öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerileri ve öğrenme stratejilerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır

Spillane, Reiser ve Reirner (2002)'in işaret ettikleri üzere, öğretmenlerin işi programlı rutinelere indirgenemeyecek kadar değerli; öngörülemez insan ilişkileri içermektedir. Bu son anlayışa bağlı olarak öğretmenler – özellikle etkin öğretmenler- bilişsel farkındalık terimi ile tanımlanmaktadır. Örneğin Lin, Schwarts ve Hatano (2005) etkin öğretmenlerin adapte edilebilir bir bilişsel farkındalığa sahip olduklarını söylemektedirler. Diğer uzmanlar da benzer terimler kullanmaktadır; Bransford, Derry, Berliner, Hammerness ve Beckett (2005) etkin öğretmenlerin yaptığını “*adapte edilebilir ustalık*” olarak tanımlamaktadır; Galda ve Guice (1997) cevap bazlı eğitim tanımını yapmaktadır; Shulman (1998) bu durumu “*dönüştür, adapte et, birleştir, sentezle, eleştir ve keşfet*” süreci olarak nitelemektedir” ; Duffy (2005) “*ince fikirlilikle adapte edilebilir öğretim olarak*”; Lin (2001) “*reflektif adaptasyon*” ve Little (2007) “*bilgelikle doğaçlama*” olarak adlandırmaktadır. Yukarıdaki tanımlamaların tümü geniş ölçekte öğretmenleri etkin olarak tanımlamaktadır, çünkü bu öğretmenler teknik ve prosedür gereği olan rutinlerin yanı sıra sıklıkla ve kasıtlı olarak bilinçli ve düşünceli eylem içerisindedirler (Akt. Duffy ve Miller, 2009).

Sınıf ortamında etkili bir öğretmenin nasıl olması gerektiği üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur. Çalışmalarda daha çok öğretmenin sahip olması gereken niteliklerinin temelde ne olması gerektiği konusu üzerinde durulmuş ve “*etkili öğretmen özellikleri*” belirlenmiştir. Medley (1979) etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler konusunda, birbirini izleyen beş kavram belirlemiştir. Buna göre, etkili bir öğretmen (Akt. Canpolat-Doğan, 2006):

- Arzu edilen kişilik özelliklerine sahip olan,
- Etkili yöntemler kullanan,
- Sınıfta olumlu bir atmosfer yaratabilen,
- Çok sayıda yetkinliklere uzman düzeyde sahip,
- Yalnızca uzman düzeyde bu yetkinliklere sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda bunları ne zaman uygulayacağı ve nasıl planlayacağı konusunda da bilgili, gerçek anlamda profesyonel bir karar alıcı konumunu da başarıyla üstlenebilen bir birey olmalıdır.

Fontana (1985), etkili öğretmen davranışları ile ilgili olarak uygulamalı bir yaklaşım benimsemiş ve sınıf yöneticileri olarak etkili öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Dakik olmak,
- Derse iyi hazırlanmak,
- Derse hızlı ve kararlı bir başlangıç yapmak,
- Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olmak,
- Sesini etkili biçimde kullanmak,
- Olası sorunlara karşı stratejiler oluşturmak,
- Öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaktan kaçınmak,
- Verilen sözleri tutmak,
- Sınıfı amaca uygun organize etmek,
- Öğrenci problemleri ile ilgilenmek.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) ise, etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamışlardır:

- Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.

- Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

Havighurst ve Neu-Garten (1967) etkili öğretmenin rollerini şöyle ifade etmişlerdir (Akt. Sünbül, 1996):

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıfı yönetme
- Aile üyeliği
- Değerlendirme
- Güven verme
- Mesleksi ustalık
- Topluluk lideri

Yapılan bu çalışmalardan yola çıkarak “*etkili öğretmenin özellikleri*” kişilik özellikleri ve mesleki özellikler olarak iki ana başlık altında toparlanabilir. Genel olarak şematize etmek gerekirse “*etkili öğretmen özellikleri*” şunlardır: (Bkz. Şekil 5).



**Şekil 5.** Etkili Öğretmen Özellikleri

### 2.5.1. Etkili Öğretmenin Kişilik Özellikleri

Öğretmenin kendi bireysel özelliklerinin farkına varıp, eğitim ortamını düzenleyerek sürece hâkimiyet sağlaması öğretim için büyük önem taşımaktadır. Yani öğretmenin eğitim ortamında, etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için oturmuş ve sağlam bir kişiliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenin kişiliği; etkili öğretim için, öğrenci için hazırlanan çevresel etmenleri düzenlemede çok önemli bir faktördür. Öğretmen kişiliğine dair araştırmalar sonucunda, öğretmen kişiliğinin önemli bir değişken olduğu kanısına varılmıştır. Kişilik, öğretmenin davranışlarını, öğrencilerle etkileşimini etkilemektedir. Aynı zamanda metot ve teknik seçimi gibi çeşitli unsurların belirlenmesinde de etkilidir (Lew, 1977).

Carter (1990), öğretmen ve öğretimi; düşüncelilik, karar verme ve kendini başkasının yerine koyabilme gibi terimlerle tanımlamaktadır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, sınıf içerisindeki olayları yakından gözlemlemeleri, yorumlamaları ve böylece işlerine yarayan rutin ve prosedürleri uygularken gerektiğinde bu rutin ve

prosedürleri nasıl değiştireceklerine karar vermeleri hususunda kendilerine yardımcı olduğunu öne sürmektedir.

Etkili bir öğretmen, kişisel ve mesleki yeterliklerini kullanarak öğrencisinde istenilen davranış değişikliğini sağlayabilir. Bu yüzden bir öğretmenin bu özellikleri taşıması öğretim süreci için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin kişisel yeterlikleri; hoşgörü, sabır, açık fikirlilik, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, öğrencilerini destekleyen ve cesaretlendiren, başarıya odaklanan, profesyonel, güdüleyici, güler yüzlü ve iyi iletişim becerisi gibi özellikleri bulunmaktadır (Demirel, 1999).

Gus (2005), öğretmenlerin kişilik özellikleri öğrenmeyi etkilediği kadar, öğretmenlerin meslekte kalma sürelerini de etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özellikleri ile meslekte kalma süreleri arasındaki ilişkinin yadsınamayacak kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin meslekten ayrılma oranını azaltmak amacıyla, eğitim fakültelerine girecek olan öğretmen adaylarına, giriş öncesi kişilik testleri uygulanmasını önermektedir.

Öğretmenin kişiliğini etkileyici bir şekilde kullanması, eğitimsel aktivitelerin yürütülmesi açısından gereklidir. İletişim, öğretmen ve öğrenci arasında gerçekleştiğinden; kişilik, konuşmanın olmadığı iletişim şeklinde dahi öğretime yardımcı olur. Öğrencilerin içinde rahat hissettikleri ve öğrenmeye motive oldukları sınıflar veya öğrenim alanları yaratabilen ve bunu devam ettirebilen öğretmenlerin, istenilen öğretim kişiliğine sahip oldukları söylenir (Callahan, 1966; Akt. Özcan, 2007).

Okul, bilginin ve becerilerin öğretildiği ve öğrenildiği bir yer olmakla beraber, üyelerin birbiriyle etkileşimde olduğu ve birbirlerinin davranışlarına etki ettikleri küçük bir topluluktur. Okuldaki etkileşim ve etkilerin yapısı, öğrencinin okul anlayışını ve okula ilişkin kişi ve aktivitelere karşı tutumunu belirlemede önemli bir faktördür. Bu faktör öğretmenin ve öğrencinin kişiliklerinin karşılıklı etkilenmesini de içerir (Özcan, 2007).

Cruickshank ve arkadaşları (1995, 1999) tespit ettikleri sekiz kişisel özelliğe sahip olan öğretmenlerin, eğitim ortamlarında daha etkili olacağını savunmuşlardır ve etkili öğretmenin kişilik özelliklerini şöyle sıralamışlardır (Akt. Tatar, 2004);

- *İsteklilik*: Öğrenci başarısıyla çok yakın ilişkili bir özelliktir. İstekli öğretmen kendine ve öğrencilerine güvenir ve öğrettiği konulardan hoşlanır. Konuşma, jest, mimik ve yüz ifadesinde kendini belli eden bu özellik öğrencileri motive eder ve daha çok öğrenmelerini teşvik eder. İstekli öğretmen dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileyici olarak tanımlanmaktadır.

- *Sıcaklık ve Mizah*: Öğretmenin öğrenciye karşı arkadaşça davranması, olumlu bir tutum sergilemesi, öğrencilerine bireysel olarak değer vermesi ve onların başarılı olmaları için çaba sarfetmesi olumlu bir sınıf ilişkisini besler, aksi halde öğrencilerle olan ilişkilerinde adil olmaması, katı ve yargılayıcı olması sıcaklığı ortadan kaldırır. Yerinde ve ölçülü bir mizah etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu öğretmenler eğitimi eğlenceli hale getirirler. Mizah tansiyonu düşürür, disiplin problemlerini azaltır ve güven duygusunu artırır.

- *Güvenilirlik*: Bilgisi, deneyimi, eğitim seviyesi ne olursa olsun, öğretmen öncelikle öğrencileri tarafından güvenilir olarak nitelendirilmelidir, ancak daha sonra çevre ve aile tarafından da güvenilir olabilir. Okul ve okul dışında öğrencilerin öğretmene güvenmesi daha kaliteli ve etkili öğretimi besler ve güçlendirir.

- *Yüksek Başarı Beklentisi*: Etkili öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisindedirler. Kendilerinin öğretebileceğine ve öğrencilerin de öğrenebileceğine içtenlikle inanırlar ve böylece eğitim süreci başlangıcında hedeflerini belirlerler.

- *Teşvik ve Destekleyicilik*: Etkili öğretmenler, öğrencilerine birey olarak kabul edildiklerini ve sadece sonucun değil, gösterdikleri çabanın da önemli olduğunu hissettirirler. Teşvik; sıcaklık, isteklilik ve başarı beklentisi gibi diğer öğretmen özellikleriyle ilişkilidir. Teşvik ve destek, özellikle düşük başarılı öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı durumlarda çok önemli ve etkilidir.



- Sistemlilik: Görevi ciddiye almak ve sistemli çalışmak etkili öğretmenlerin önemli özelliklerindedir. Bu tür bir tanım soğuk, sıkıcı ve hiç gülmeyen somurtkan bir öğretmeni çağırıyor olsa da, araştırmalar bunun aksine öğrencilerin, sistemli öğretmenleri daha sıcak ve ilgili olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler, hem kendilerini hem de öğrencilerini açıkça tanımlanmış olan öğrenme hedeflerine yönlendirirler.

- Uyum Gösterebilme / Esneklik: Eğitim elbette bütünüyle tahmin edilebilir bir süreç değildir. Etkili öğretmenler tahmin edilemez durumlar için hazırlıklıdır ve kendilerini yeni durumlara adapte edebilirler. Esneklik ve uyum gösterebilme değişim ihtiyacının farkında olmayı ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmeyi gerekli kılmaktadır.

- Bilgililik: Bir öğretmenin konuyu iyi bir biçimde öğretebilmesi için konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olması gerektiğini ve ne kadar bilgiye sahip olduğunu bilmesi gerekir. Böylece öğretmen öğretime başlamadan eksiklerini tespit etmiş ve sınıf ortamına hazırlıklı gitmiş olacaktır.

Spenser ve Spenser (1993) yaptığı çalışmada etkili bir öğretmende olması gereken 14 kişilik özelliğini ortaya çıkarmıştır. En önemli olandan olmayana doğru sıraladığı bu özellikler şunlardır (Akt. Özcan, 2007);

- Etkili ve Söz Geçiren Bir Kişidir. Bu öğretmenler sesinin tonunu iyi ayarlarlar ve beden dilini iyi kullanırlar. Espri yapma güçleri kuvvetlidir.

- Başkalarını Geliştirmek İsterler. Öğrencilerinin potansiyeli olduğuna inanırlar ve yeni öğrenme metotlarını kullanarak, öğrencilerinin kişisel ihtiyaçlarını karşılarlar. Öğrencilerini kendine özgü yöntemler geliştirmeleri için desteklerler.

- Başkalarının Duygularını da Anlama Çabasındadırlar. Bu öğretmenler öğrencilerini dinlemek için zaman harcarlar. Öğrencilerinin davranışlarından, düşüncelerinden, ilgi alanlarından, ihtiyaçlarından ve geçmişlerinden haberdardırlar.

- Kendilerine Güvenirler. Sahip oldukları yeteneklerini bilirler ve aldıkları kararlarına güvenirler.
- Kendilerini Kontrol Edebilirler. Strese karşı koyabilirler ve dayanma güçleri vardır. Duygu ve düşüncelerinin işlerine yansımaları engellerler.
- Kendi Kendilerini Değerlendirebilirler. Yaşadıkları olayları değerlendirirler ve yanlışlarından sonuç çıkarabilirler.
- Profesyonel Olarak Uzmanlırlar. Profesyonel bilgisini geliştirmeyi ve kullanmayı bilirler.
- Hizmet Verme ve İhtiyaç Karşılama Anlayışı İçerisindedirler. Öğrencilerin ihtiyaçlarını bilir ve onların ihtiyaçlarının karşılanması doğrultusunda okulun tüm kaynaklarını seferber ederler.
- Grup Çalışması Yapmaya Yatkındırlar. Bu öğretmenler meslektaşları ile uyumlu çalışarak fikir alışverişinde bulunurlar.
- Analitik Düşünme Becerisine Sahiptirler. Zor bir problemle karşılaştıklarında, problemi analiz ederek çözerler.
- Kavramsal Düşünmeye Sahiptirler. Sınıfta işlediği konu ile günlük hayat arasında ilişki kurarak aktarılan bilgiyi açık bir hale getirirler.
- Esnekler. Kendi stil ve stratejilerini olay ve durumlara uygulamayı bilirler.
- Oluşabilecek Problemleri Öngörürler. İşi gereği tüm koşulları yerine getirmenin yanı sıra problem oluşmadan önce olası problemi fark ederek baş etmeyi bilirler.
- Koyarlar. Uygunsuz davranış gördüklerinde hayır demesini bilirler.

### 2.5.2. Etkili Öğretmenin Mesleki Özellikleri

Eğitim ve öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde devam ettirilebilmesinde, öğrenme ortamından sorumlu olan öğretmenin, kişilik özellikleri kadar mesleki özelliklere de sahip olması büyük önem arz etmektedir. Etkili öğretmen nitelikleri üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenin mesleki özellikleri; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

**Alan Bilgisi:** Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Örgün eğitim kurumları, kültürün beraberinde bilim ürünü olan, bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları; Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar.

**Öğretmenlik Meslek Bilgisi:** Öğretmenin bir alan ya da konuyu çok iyi bilmesi öğretimin ön koşulunu oluşturmaktadır, fakat başarılı bir öğretim için tek başına yeterli değildir. Öğretmenin, bilgisini nasıl aktaracağını ve öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir. Öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanı sıra, aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilere sahip olması ve becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece ilişkin yeterlilik kazanmış olması gerekmektedir.

**Genel Kültür:** Öğretmen meslek bilgisi ve alan bilgisinin yanı sıra; öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültür aktarımında bulunabilmek için genel kültür bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu kültürel özellikleri ile birlikte tanıması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Böylece öğretmen, temel görevlerinden olan kültürel gelişime katkıda bulunacak ve kültür aktarımını gerçekleştirmiş olacaktır.

Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmen, mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma sürecinde, onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerek mesleki varlığını biçimlendirir (Sünbül, 1996).

Cruickshank ve arkadaşları (1995) öğrenilebilir ve uygulanabilir olarak kabul ettikleri yedi mesleki becerinin; araştırmaları sonucunda öğretmen etkililiğini belirlemede en önemli faktör olarak öne çıktığını ve bu becerilerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir ve etkili öğretmenlerin sahip olduğu mesleki becerileri şöyle sıralamaktadırlar;

- Öğrencinin Dikkatini Çekme: Öğretmenler sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında, öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili olurlar. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir.

- Çeşitlilik: Eğitimciler uzun zamandır çeşitliliğin, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini arttırdığına ve öğretmen etkililiğini tahmin eden güçlü bir değişken olduğuna inanmaktadırlar. Etkili öğretmenler; sözel olmayan davranışları, sınıf organizasyonunu, soru biçimi, jest ve mimikleri de kapsayan sınıf içi davranışları da dahil hemen hemen tüm özelliklerinde bir çeşitliliğe sahiptirler. Yıl boyunca tüm dersleri aynı biçimde, aynı etkinliklerle ve monoton bir ses tonuyla anlatmak öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Çeşitliliği kullanan öğretmenler, öğrencileri hem sıkılmaktan korur hem de derse aktif olarak katılmalarını sağlarlar. Etkili öğretmen bir ders boyunca aynı yöntemi kullanmaz. Öğrencilerin istenen davranışlarını pekiştirmek ve övmek için değişik yöntemler kullanır. Öğrencilere gülümseme, göz iletişimi kurma, yakın durma ve yerinde kullanıldığında kahkaha bile destek ve ilgiyi ifade eden pekiştiriciler olabilir.

- Öğretim Zamanını Etkili Biçimde Kullanmak: Etkili öğretmenler, öğrencilere zaman ayırdıkları ölçüde öğrenmelerinin gerçekleştiklerini bildiklerinden, öğretime ayrılan zamanı en uygun biçimde kullanırlar. Araştırmalar, görev üzerinde geçirilen zamanın öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir. Öğretim, öğretmen tarafından iyi planlandığında etkili bir öğretim sağlanır ve öğrenciler daha çok öğrenirler.

- Sorular Sormak: Etkili öğretmenler dersi, öğrencilerin katılımını sağlayacak biçimde işlerler. Soru sorma, öğrencilerin dersi anlamalarına yardımcı olmada ve dersi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmede öğretmenin büyük yardımcısıdır. Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci iletişimde, soru sorma büyük ölçüde etkilidir. Bu nedenle etkili öğretmenlerin sınıfları oldukça interaktiftir.

- Açık Bir Öğretim Gerçekleştirmek: Öğretimin anlaşılır bir dille gerçekleştirilmesi anlamına gelen açıklık, Rosenshine ve Furst'a göre, başarıyla ilişkili en umut verici öğretmen davranışıdır. Dersi anlatırken açık bir dil kullanan öğretmenler tekrar ederek, tahtaya yazarak, anlattıktan sonra biraz bekleyerek ve yeniden gözden geçirerek konunun önemli noktalarını vurgularlar. Onlar çeşitli sorular sorarak ve öğrencilere bilgilerini uygulama fırsatı veren etkinlikler ve deneyimler sağlayarak öğrencinin anlama düzeyini izlerler. Öğrencilerin anlamadığı bölümleri tekrar ederler ve önemli noktaları yeniden vurgularlar. Öğrencilerin anlaması için bu davranışları sık sık yapan ve ustalıkla kullanan öğretmenler öğrencilerini daha fazla öğrenmekte ve daha çok doyum elde etmektedir.

- Öğrenci Gelişimini İzlemek: Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil, anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler. Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler. Eğer öğrenci yeterince anlamamışsa bazı değişiklikler yaparlar. İzleme aynı zamanda öğretmenin ilgisinin öğrencinin gelişimine yoğunlaşmasına neden olur. Eğer öğretmen öğrencilerin soru sorarak ve sorulan sorulara cevap vererek özgürce katıldıkları interaktif bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin anlama seviyelerini kontrol etmek için pek çok fırsat ortaya çıkacaktır.

- Geribildirimde Bulunmak ve Pekiştireç Vermek: Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştireçle yaparlar. Hem pekiştireç hem de geribildirim, öğrencinin performansına karşılık verme biçimleridir. Bunlar, öğrenciler bir soruyu cevapladıklarında, bir tartışmaya katıldıklarında, ev ödevini yaptıklarında veya bir projeyi bitirdiklerinde öğretmenin kullandığı becerilerdir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerde aranan mesleki nitelikleri beş başlıkta aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Öğretim Sürecini Planlama: İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmesi ve öğrencinin başarılı olmasında büyük rol oynar.

- Çeşitlilik Getirebilme: Etkili bir öğretmen, öğrenci grubunun özelliklerini ve anlatacağı konuları da dikkate alarak konunun asıl temasını kaybetmeden çeşitlendirerek anlatabilmelidir.

- Öğretim Süresini Etkili Kullanma: Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında girmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir.

- Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme: Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi, sınıfta öğrencilere düşünmeye, öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir.

- Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır.

Yapılan pek çok etkili öğretmen araştırması yukarıdaki sonuçları doğrulamaktadır. Hemen hemen tüm araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almıştır ve alanına hâkimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkânlarla göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine ve kendisinin de öğretebileceğine olan güveni tamdır. Öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak olan kişilik ve meslek özelliklerine sahiptir.

Sonuç olarak; öğretmenin kişilik ve mesleki özelliklere sahip olması bilişsel farkındalık becerisini güçlendirecek ve böylece öğretmenin eğitim ortamında daha etkili ve güçlü olmasını sağlayacaktır.

### 2.5.3. Öğretmenin Bilişsel Farkındalığı

Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde kendi deneyimlerini, kullandıkları ve bildikleri stratejileri ile yöntemleri öğrencilere aktarmaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerisini geliştiren stratejileri sınıflarında kullanabilmeleri için öncelikle kendi yaşamlarında bilişsel farkındalık becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir.

Duffy ve Miller (2009) öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini belirlemede yaşanan üç sorundan bahsetmektedirler. Bunlar;

- Terminolojik Sorunlar
- Duruma Bağlı Sorunlar
- Metodolojik Sorunlar

• **Terminolojik Sorunlar**; Öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık becerisinin yeri neresidir? Bilişsel farkındalık sürecinde yaşanacak zorluklar literatürde sağlam biçimde oturtulmuş olmasına rağmen, bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık süreçleri öğretim ve öğretmenlere yönelik literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık uzmanı olarak görüldüğü literatürü sentezlemek bazı zamanlarda zor olabilmektedir, çünkü öğretmenin muhtemelen bilinçli ve yönelimsel olarak içinde bulunacağı zihinsel eylemi tanımlayan birçok farklı terim kullanılmaktadır.

- **Duruma Bağlı Sorunlar:** Öğretmenler, karmaşık ve çok boyutlu bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? Örneğin, 6 saatlik bir okul gününde 25 ya da 30 çocuğu idare etmenin karmaşıklığından ötürü, etkili zaman ve insan yönetimi daha da önem kazanmaktadır. Bu yüzden sınıflarda katı bir etkinlik ve ince düşünülmüş yenilikçilik arasında kesin bir gerilim vardır. Etkinliğin anahtar noktasını öncelikli olarak öğrenci davranışını idare edebilecek rutinler teşkil etmektedir. Rutinlerin temel öneminden ötürü, öğretmenler yönelimsel olarak bilişsel farkındalık becerisini kullanmak için çok fazla zaman harcayamayacaklar ve meydana gelemeyen bilişsel farkındalık sürecini sınıf içinde kullanamayacaklardır. Öğretmenler bu süreçleri genellikle, düzeni bozan öğrencilerle nasıl başa çıkacağı gibi sınıf içi aktivitelerin devamlılığını tehlikeye sokan durumlarla başa çıkabilmek için kullanacaklardır. Kısaca birçok etkin sınıf öğretmeni, baştan sona etkin olmanın hakim olduğu iyi planlanmış okul günlerini hedeflerler.

- **Metodolojik Sorunlar:** Öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne oranda sahiptirler? Öğretmen çok uzun bir süredir eğitimde bir odak noktasını teşkil etmektedir. Benzer biçimde öğretmen bilgisi ve öğretmenlerin bilgiyi kullanmaları çok fazla ilgi çekmektedir. Bütün bu çabalara rağmen çok az bir ilerleme kaydedilmiştir. Bunun temelinde, öğretmenin düşüncesine ulaşmanın zorluğu ve öğretmenlerin ne oranda bilişsel farkındalık becerisine sahip olduklarını belgelemek yatmaktadır. Etkin bir öğretmen, ortaya çıkan karmaşık ve beklenmeyen sorunlar karşısında öğrenciyi, dikkatli bir biçimde adapte etmeye istekli olmalıdır. Öğretmenin bilişsel farkındalık becerisi üzerine çalışmak bilişselliğin yanı sıra duyguları da içermelidir. Fakat öğretmenin duyguları en az öğrenmenin bilişselliğini çalışmak kadar zordur.

Kısacası öğretmenlerde bilişsel farkındalık üzerine çalışma yapmayla ilişkili belli başlı sorunlar vardır. İlki terminoloji problemidir ve öğretmenin düşüncesini tanımlamak için birçok farklı terim kullanılmaktadır. İkincisi öğretmenlerin bilişsel farkındalık süreçlerinin yer, öğrenci ve kariyer düzeyinde farklılık gösterip, durumsal bir yapıya sahip olmasıdır. Üçüncüsü ise öğretmen düşünce davranışı üzerine yapılacak çalışmalarda, kullanılacak az sayıda metodolojik araca sahip olunmasıdır.



Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerisini geliştiren stratejilere sahip olması yani neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmeleri, yapılan dersin kalitesini artırmak adına çok önemlidir. Bilişsel farkındalık stratejilerini kullanan öğretmenler; öğrencilerinde bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha faydalı ve etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Paris ve Winograd, 2003).

Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çoğu kez kullanılacak bir kural hatırlamaya çalışırlar. Bu iyi bir girişim değildir. Çünkü problem çözmenin kuralları yok, ancak sistematigi vardır. Yani çözüme, belirli adımlar atıldığında kesin olarak ulaşılamamaktadır. Öğretmenin temel görevi öğrenciye problem çözmeyle ilgili stratejiyi kavratmak ve bu sistematigi kullanırken başvurulacak stratejileri, problem çözmeyle ilgili temel becerileri kavratmaktır. Bunu sağlayabilmek için öğretmenin bilişsel farkındalık becerilerini kullanması gerekmektedir (Balcı, 2007).

Özcan (2007), öğretmenlerin sınıfta bilişsel farkındalık becerileri geliştiren stratejiler kullanabilmesi için öncelikle bu stratejileri bilmesi, farkında olması ve öğrenirken bu stratejileri kullanması gerektiğini belirtmektedir. Yine öğrenme stratejileri gibi yaşam boyu öğrenmede de çok etkili olan bilişsel farkındalık becerilerinin öğretmen adaylarına ders olarak verilmesi gerektiğini, yurt dışında bunun uygulamalarının mevcut olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen bilişsel farkındalığa yönelik yeterince araştırma bulunmamaktadır.

Bilişsel farkındalık becerilerinin eğitim ortamlarında; öğrenmedeki başarı ve kalıcılığı arttırdığı, soru sorma becerisini geliştirdiği; işbirliği ile uygulandığında sosyal becerilerin oluşumunu ve başarıyı arttırdığı, bilişsel düzenlemeyi sağladığı, bilgiyi üretme ve kontrol etme sürecini geliştirdiği, zamanı kontrol etmede faydalı olduğu, bireyin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bu gelişmeler ve Türk eğitiminin özellikleri göz önüne alındığında sınıflarda; öğrenmeyi öğrenme yani bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Demir, 2009).

## 2.6. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde bilişsel farkındalık ile ilgili ulaşılabilen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

### 2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında bilişsel farkındalık üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan ulaşılabilenler aşağıda özetlenmiştir;

Daniela ve Cesare (1997), yaptıkları araştırmada kuzeydoğu İtalya'nın değişik sosyokültürel ortamlarından gelen 397'si üçüncü, 394'ü ise dördüncü sınıf olmak üzere toplam 781 ilkokul öğrencisi üzerinde; matematik dersindeki kontrol süreçleriyle ilgili bilişsel farkındalıklarını ve standartlaştırılmış matematiksel testlerin başarı derecelerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerden; matematiksel işlemleri basit bir şekilde çözmelerinden ziyade, bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak farklı şekillerde çözmeleri istenmiştir. Daha sonra gözlemlene amacıyla; öğrencilerden kullandıkları stratejileri, kullandıkları çözüm tekniklerinin neler olduğunu ve hangi sırada yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir ve araştırma süresince çocuklara, bilişsel farkındalık süreçlerini ortaya çıkartabilecek sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin sayısal ve geometrik problem çözebilme yetenekleri büyük ölçüde bilişsel farkındalık kapasitelerine bağlıdır. Aritmetik yeteneklerde ise, sadece üçüncü sınıf öğrencilerinde bilişsel farkındalığın etkili olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bilişsel farkındalık süreçleri ile matematiksel başarı arasında çok yakın bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Artzt ve Armour-Thomas (1998), yaptıkları araştırmalarında bilişsel farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin; problem çözümede sınıf içi aktivitelerine etkisini incelemişlerdir. Bu doğrultuda yedi ortaöğretim öğretmeni bilişsel farkındalık eğitimine tabi tutulmuş ve bilişsel farkındalık ile ilgili çalışmalar (bilgi, inanç, tutum, amaç, plânlama, izleme, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirme) üzerinde odaklanmışlardır. Daha sonra eğitimi tamamlanan öğretmenlerin sınıf içi performansları; ders planları, gözlem ve video kayıtları ile ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin etkinliklerinde bilişsel farkındalık stratejilerini

kullanmaları ile sınıf içi performanslarında önemli derecede bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Martin, Mintzes ve Clavijo (2000), üniversitede okyanus biyolojisi dersine katılan lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin, sahip oldukları bilgilerin yapısal karmaşıklığı ve geçerliliğindeki başarılarını ve devam eden değişimlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu yolla sınıfta doğa bilimlerini öğrenmenin temelini oluşturan bilişsel ve bilişsel farkındalık süreçlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya, okyanus biyolojisi dersini almakta olan üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 74 öğrenci katılmıştır. Dönem boyunca öğrencilerin bilgilerini nasıl yeniden yapılandıklarını belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından dört ile altı haftalık sürelerde kavram haritaları oluşturulmuştur. Öğrencilere yazılı ve sözlü eğitim aldıktan sonra, okyanusta yaşamla ilgili görüşleri sorulmuş ve yeni bir harita düzenlemeleri istenmiş, bu şekilde dönem sonuna kadar öğrencilerde kişi başına dört harita toplanmıştır. Bu haritalar, belirtilen metotlar doğrultusunda çeşitli kriterlere göre değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyetin bilginin yeniden yapılandırmasında belirgin bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bun göre bayanların, hem çapraz bağlantılar kurmada hem de konuları kollara ayırmada çok daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Aynı zamanda bilgiyi yapılandıran öğrencilerin, ezberleyerek öğrenen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bilişsel farkındalık yeteneklerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Goos ve Galbraith (1996), yaptıkları çalışmada ortaokul son sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık davranışlarını etkileyen öğrenci-öğrenci sosyal etkileşimlerini incelemişlerdir. Bu doğrultuda, seviyeleri ve yaşları birbirine yakın öğrenciler arasında işbirlikli yakınsal gelişim alanının nasıl oluşturulabileceğini belirlemek ve böyle bir etkileşimin öğrencileri hangi şartlar altında problem çözme sürecinde başarılı veya başarısız sonuçlara götüreceğini araştırmak için grupların problem çözme süreçleri analiz edilmiştir. Problem çözme sürecinde öğrencilerin başarısız olmalarının temelinde, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine eleştirel olarak yaklaşmamalarıyla birlikte düşük oranda bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmalarının olduğu belirlenmiştir. Problem çözme sürecinde başarılı olan öğrencilerin ise; birbirlerinin görüşlerini irdeleyerek, yararsız fikirleri atıp yararlı fikirleri aktif olarak kullanmaları olarak

belirlenmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin bilişsel farkındalık süreçlerinin sosyal etkileşimden etkilendiği tespit edilmiştir.

Rosetta (2000) yaptığı araştırmada, zorunlu alınan bir matematik dersinin final sınavında sürekli başarısız olan bir grup biyoloji bölümü üniversite öğrencilerinin performanslarını artırmayı amaçlamıştır. Rosetta'ya göre öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarının temel nedenleri; bilişsel farkındalık ve derse karşı sevi oluşturulamamasıdır. Bundan dolayı bu çalışmada; düşünme hakkında bilgi, gözlem, inançlar ve duygular hakkındaki eksikliklerini gidermek için yapılmıştır. Bu eksiklikleri gidermek için temel matematik dersinin sınavında başarısız olan 27 biyoloji bölümü öğrencisine kurs verilmiş daha sonra yazılı ve sözlü sınavlar yapılmıştır. Kurun amacı; öğrencilere içeriği öğretmek değil bilgiyi nasıl organize edeceklerini öğretmektir. Öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini gidermek için, yazılı sınava hazırlık ve sözlü sınava hazırlık olmak üzere kurs iki bölme ayrılmıştır. Öğrencilere geçmiş sınavları kendi ilerlemelerini görebilmeleri için verilmiştir Öğrencilerin kendi sorumluluklarını kendilerinin almalarını sağlamak için kursun kuralları; katılım zorunluluğu ve verilen ödevlerin yapılması olarak belirlenmiştir. Kurs esnasında, öğretmenlerin tavrını öğrencilerin soruları ve gösterdikler performansları şekillendirmiştir. Kurs bitiminde, öğrencilerin bilişsel farkındalıkları ve davranışlarında belirgin bir değişim olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin başarısızlıklarının dış etkenlerden kaynaklandığı kanısının da değiştiği gözlemlenmiştir. Kurs bitiminde yapılan sınavın sonuçları da açık bir şekilde kursun başarısını gözler önüne sermiş, daha önceki sınavdan kalmış tüm öğrenciler sınavı geçmişlerdir.

Georghades (2004), beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında; öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri kazanmalarının elektrik konusundaki kavram kalıcılığına olan etkisini incelemiştir. Ayrıca araştırmada bilişsel farkındalık becerileri; günlük tutma, kavram haritaları, görsel materyaller ve sınıf içi tartışma etkinlikleriyle sağlanmıştır. Sınıf içi tartışmalarda, *“Bu etkinliğin amacı nedir?”*, *“Sizden bu etkinlikte istenen nedir?”*, *“Bu etkinlikten neler öğrendiniz?”*, *“Bu sonuca ulaşmak için size hangi bilgiler yardım etti?”* ve *“Problemi nasıl çözdüğünüzü arkadaşınıza açıklayın”* şeklinde sorular kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan test öğrencilere; birinci hafta, ikinci ay ve sekizinci ayda olmak üzere üç kez uygulanmıştır. İlk iki uygulama

sonucunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunamazken, üçüncü uygulama sonucunda deney grubunun lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin elektrik konusuyla ilgili kavramları uzun süreli belleklerine daha başarılı biçimde kodladıkları belirlenmiştir.

Rudder (2006), hazırladığı nitel araştırmasını 2' si Singapurlu 2' si Amerikalı olmak üzere toplam 4 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütmüştür. Araştırmasını TIMSS sonuçlarına göre birinci olan; Singapurlu öğrencilerle Amerikalı öğrencilerin problem çözme süreçlerinde ne gibi farklılıklar olduğunu saptamak amacıyla yapmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilere problem çözme görevleri verilmiş ve öğrencilerin bu süreçleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerle görüşme yapılmış ve bilişsel farkındalık formu ile kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucuna göre; bilişsel farkındalık becerilerinin problem çözme sürecinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca problem çözme süreci boyunca yaşanan; kontrol eksikliğinin, olumsuz tutumun, problemi anlamamanın, bilgi eksikliğinin problem çözme başarısını olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir.

Desoete (2008), ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, bilişsel farkındalık becerilerinin matematiksel ve sayısal yetenekler üzerine etkilerini incelemiştir. Öğrencilere amaca uygun hazırlanmış sorular çözdürülmüştür. Elde edilen sonuçlar; bilişsel farkındalık becerileri, EPA 2000, öğretmen anketleri, öğrencilerden beklenen sorumluluklar ve geçmiş değerlendirmeleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; bilişsel farkındalık becerilerinde akıl daha az bir etkiye sahipken, öğretmen sorumluluklarında önemli bir rol oynayan planlamaya değinilmiştir. Araştırmada bilişsel farkındalık becerilerinin genellikle birbiriyle ilişkili olduğu tespit edilmiş; ancak becerilerin ayrı ayrı değerlendirilmesinin daha uygun olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; bilişsel farkındalığın planlama becerisinin asıl ölçüsü olarak, sonuçları planlayan ve geçmişi değerlendirme sorumluluğunu taşıyan nitelikli öğretmenin varlığı gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan kişilerin, düşünme performanslarının arttığı tespit edilmiştir.

Reingold, Rimor ve Kalay (2008), yaptıkları araştırmada öğretmen yetiştirme programının bir parçası olan demokrasi ve sosyoloji derslerinde öğrencilerin bilişsel farkındalık süreçleri ile öğretmen dönütleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 68 öğrenci ile 66 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak ayrı ayrı hazırlanan ölçekler ile öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin demokrasi ve sosyoloji derslerinde bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak öğrenmesinde, öğretmen dönütlerinin yardımcı olduğuna dair her iki grupta da pozitif yönde bir sonuç çıkmıştır.

Malone (2008), lise öğrencileri üzerinde yaptığı deneysel çalışmasında fizik dersinde geleneksel ve bilişsel farkındalık becerilerini içeren öğretim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere problem çözme teknikleri, bilişsel farkındalık becerilerini içeren öğretim yöntemi uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemle problem çözme teknikleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme yetenekleri karşılaştırıldığında; bilişsel farkındalık becerilerini içeren öğretim yönteminin uygulandığı grupta bulunan öğrenciler yüksek başarılı problem çözümler olarak nitelendirilirken, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ise düşük becerili problem çözümler olarak nitelendirilmiştir. Sonuç olarak; bilişsel farkındalık becerilerini içeren öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflarda, öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Duffy ve Miller (2009), öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama aşamasında yaşadıkları sorunlar üzerine hazırladıkları çalışmada yaşanan üç temel sorundan bahsetmektedirler. Birincisi terminolojik sorunlar; öğretimde bilişsel farkındalık ve bilişsel farkındalık becerisinin yeri neresidir? ikincisi duruma bağlı sorunlar; öğretmenler, karmaşık ve çok boyutlu bir öğretim süreci içerisinde bilişsel farkındalık becerisini kullanabilir mi? ve son olarak ise metodolojik sorunlar; öğretmenler bilişsel farkındalık becerisine ne oranda sahiptirler? soruları öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini uygulama esnasında yaşadıkları temel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitimde yenilenme yolu tercih edilerek; öğretim yöntemlerinin, öğretim stratejilerinin, personel geliştirmenin ve denetim süreçlerinin

bilinçli olarak tasarlanması gerekmektedir. Ancak böylece bilişsel farkındalık becerisini yaşam tarzı haline getirecek bireyler yetiştirilebilir.

Hamdan vd.(2010), yaptıkları araştırmalarında İngilizce bölümünün 3.yarıyılında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce bir metni okumada bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma, Malezya'da Öğretmen Eğitim Enstitüsünde öğrenim gören 57 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin biliş ve bilişsel farkındalık okuma stratejileri arasında demografik özelliklerine göre önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yüksek düzeyde biliş okuma stratejisi ve orta düzeyde bilişsel farkındalık stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, bilişsel farkındalık stratejileri içerisinde en fazla problem çözme stratejisinden yararlanmışlardır. Tekrar okuma, tahmin, kavramsallaştırma, görselleştirme ve sözlük kullanma bilişsel ve bilişsel farkındalık stratejilerinin her ikisinde de en çok kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, demografik faktörler ile bilişsel farkındalık stratejileri ve bilişsel stratejiler arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Biryukov (tarihsiz), bilişsel farkındalığın problem çözme başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 28 lise matematik öğretmen adayı ve 20 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma bulguları, problem çözümede başarılı olan öğretmen adaylarının daha fazla bilişsel farkındalık davranışını kullandığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak bilişsel farkındalığı uygulamanın ve nasıl uygulanacağını bilmenin problem çözme başarısını artırıcı önemli bir faktör olacağını belirtmiştir (Akt. Öztürk, 2009).

### **2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Ülkemizde son yıllarda eğitim alanında bilişsel farkındalık üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şöyle özetlenmiştir;

Gelen (2003), bilişsel farkındalık stratejisi geliştirmeye yönelik deneysel çalışmasını; Hatay-Antakya merkez ilçede bulunan toplam 33 ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada geliştirilen BFOA

(Bilişsel Farkındalığın Okuduğunu Anlama) stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak; bilişsel farkındalık okuduğunu anlama ölçeği, okuduğunu anlama başarı testi, Türkçe dersi tutum ölçeği, sosyoekonomik düzey ölçeği, bilişsel farkındalık görüşme formu, bilişsel farkındalık gözlem formu, araştırma güncesi, öğrenci değerlendirme formları ve haftalık izleme testleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekenel (2005), öğrenciler üzerinde; matematik başarısı, sınav kaygısı ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Eskişehir Fatih Anadolu Lisesi ve Atatürk Lisesine devam etmekte olan 480 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, matematik başarısı ile lise türü arasında birinci derecede, sınav kaygı düzeyi ile matematik başarısı arasında ise ikinci derecede ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu olarak da bilişsel farkındalığın alt boyutlarından olan değerlendirme ve planlama becerilerini kullanan öğrencilerin matematik başarısının kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muhtar (2006), Ankara Üniversitesi'nde bilişsel farkındalık (üstbilişsel) strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisini araştırmıştır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilere dört günlük bir sürede bilişsel farkındalık strateji eğitimi vermiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun okuma başarısında, kontrol grubunun başarısına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, deney grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme elde edilmesi ile strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



Olgun (2006), ilköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişsel farkındalık (bilişüstü) becerileri ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Deneysel modeldeki araştırmasını, 2005-2006 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Kütahya İlindeki Merkez Atatürk İlköğretim okulu altıncı sınıfta öğrenim gören toplam 142 (72 deney, 70 kontrol) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre bilgisayar destekli fen öğretiminin, öğrencilerin fen bilgisine dönük tutumlarını ve bilişüstü becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Balcı (2007), Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan dört ilköğretim okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin, bilişsel farkındalık becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 269 öğrenci üzerinde yürüttüğü araştırmasında veri toplama aracı olarak; bilişsel farkındalık becerileri ölçeği ve problem çözme başarı testi kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel farkındalık ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyi ile problem çözme beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin sosyoekonomik seviyelerine göre problem çözme beceri düzeyleri açısından alt-orta seviye arasındaki öğrenciler ile alt-üst seviyede bulunan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıroğlu (2007), bilişsel farkındalık (üstbilişsel) strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemeye yönelik, Ankara ili Yenimahalle ilçesi, Yunus Emre ve Şehit M. Ali Durak İlköğretim Okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Yaptığı deneysel çalışmasında veri toplama aracı olarak; okuduğunu anlama başarı testi, üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üstbilişsel strateji öğretiminin, öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu ve okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin üstbiliş stratejilerini okuma sırasında kullandıklarında, okuduğunu anlama erişimi düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru (2007), hazırladığı doktora tezinde ilköğretim fen bilgisi dersinde beyin fırtınası ile öğretimin; başarıya, kavram öğrenmeye ve bilişsel farkındalık (bilişüstü)

becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel olarak hazırlanan araştırma; 2004-2005 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Kadıköy ilçesindeki bir ilköğretim okulunun iki yedinci sınıfında okuyan toplam 84 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda; beyin fırtınası yapılan gruptaki öğrencilerin akademik başarıları ve kavram öğrenmelerindeki pozitif değişimin kontrol gurubu öğrencilerinin başarıları ve kavram öğrenmelerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bilişüstü becerilerde her iki grupta da anlamlı bir gelişme tespit edilememiştir.

Ektem (2007), ilköğretim beşinci sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan bilişsel farkındalık (yürütücü biliş) stratejilerinin, öğrencilerin erişilerine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılının ikinci yarısında Konya il merkezinde bulunan Cemile Erkunt İlköğretim Okulunda toplam 76 öğrenci ve birbirine denk iki sınıf üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; başarı testi, yürütücü biliş becerileri ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim beşinci sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin, öğrencilerin erişilerini, yürütücü biliş becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Özcan (2007), yaptığı araştırmada İstanbul'un Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Pendik sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında göre yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü becerileri geliştiren stratejileri kullanmalarını etkileyen faktörlerin hangisinin daha etkili olduğunu bulmaya çalışmıştır. Araştırmada bulunan 161 erkek ve 261 bayan öğretmene veri toplama aracı olarak; öğretmen kişisel bilgi formu, sıfat listesi, yetişkinler için öğrenme stratejileri, yetişkinler için biliş üstü beceri testi ve öğretmenlerin biliş üstü becerilerini derslerinde kullanmalarına ilişkin ölçüm formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme stratejileri ile derslerde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanımları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna, bazı kişilik özellikleri ile biliş üstü geliştiren becerileri kullanmaları arasında ilişki olduğuna ve ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışanlara göre daha fazla bilişüstü strateji kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özsoy (2007), ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde bilişsel farkındalık (üstbiliş) becerileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada Polya (1981) tarafından önerilen aşamaların öğrenci başarısına etkisi üzerinde durulmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu desen olarak modellenmiş araştırma 47 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde dokuz hafta süreyle uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; üst bilişsel bilgi ve beceri ölçeği ile problem çözme başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen bulgulara göre, deney grubunda hem bilişüstü beceri yönünden hem de problem çözme başarısı yönünden artış olduğu ve artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısını artırıcı özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozan (2008), yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde yer alan basınç konusuna yönelik olarak tasarlanan ve uygulanan problem çözme etkinliklerinin; öğrencilerin başarısına, fen alanına, problem çözmeye ve bilişsel farkındalık (üstbiliş) becerilerini geliştirmeye karşı tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmada, ön test-son test yarı deneysel araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan beş ilköğretim okulundan dört deney grubu ve beş kontrol grubu ile yürütülmüştür. 116 deney ve 153 kontrol grubunda olmak üzere toplam 269 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere problem çözme çalışmalarında hazırlanan problem çözme etkinlikleri destekli öğretim yapılmıştır. Veriler, başarı testi, fen alanına, problem çözmeye ve üstbiliş beceriler geliştirmeye karşı tutum anketleri ve görüşmeler ile toplanmış, hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; ortaya konulan problem çözme modelinin, öğrencilerin başarılarına, fen alanına, problem çözmeye karşı tutumlarına ve üstbiliş beceriler geliştirmelerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak (2008), mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin, algıladıkları öğretmen tutumları ile bilişsel farkındalık (bilişötesi) düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; olumlu öğretmen tutum ölçeği, bilişötesi farkındalık ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma grubunu; İstanbul ili Şişli ilçesindeki dört farklı mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 78'i kız, 469'u erkek olmak üzere toplam 547 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, olumlu öğretmen tutumlarının, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerini etkilediği ve öğrencilerin bilişötesi farkındalıkları yükseldikçe öğretmenler hakkındaki uygulama, pekiştirme ve genel tutumlarının daha olumlu hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdar (2009), Bursa ili İnegöl ilçesi Gazipaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 68 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde, fen bilgisi konularıyla birleştirilmiş bilişsel farkındalık (bilişüstü farkındalık) beceri eğitiminin öğrenci başarısına, kavram kazanımına, sürekliliğine ve transferine etkisini incelemiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, ön-test son-test ve kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; deney grubu başarı, kavram ve hatırlama testlerinde kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek puanlar almıştır. Ayrıca izleme doğruluğunu ölçen izleme yargıları skalasında da deney grubu öğrencileri anlamlı derecede farklı puanlar almışlardır. Kavramların hiyerarşisi kavram haritaları yoluyla değerlendirildiğinde deney grubunun kontrol grubunu anlamlı derecede geride bıraktığı görülmüştür. Bilişüstü farkındalık anketi bütün olarak değerlendirildiğinde ise, deney grubu lehine anlamlı farklılaşma oluşmuştur. Deney grubunda anketin ilk ve son uygulamaları arasında izleme, değerlendirme ve bilgi yönetimi boyutlarında anlamlı derecede farklılaşma oluşmamıştır. Deney ve kontrol grubu anketin son uygulamasından sonra alt boyutlar açısından tüm alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma oluşmuştur.

Demir (2009), bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri temelli öğretimin, bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisini Adana İli Seyhan İlçesindeki İsmet İnönü, Celalettin Seyhan ve Töbank İlköğretim Okullarının altıncı sınıf öğrencileri üzerinde araştırmıştır. Araştırma ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubunda bilişsel koçluk yöntemiyle bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bilişsel farkındalık ölçeğinin son testinde kendini denetleme, değerlendirme, farkında olma ve bilişsel stratejiler boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu, kalıcılık puanları açısından ise farkında olma boyutunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken, bilişsel stratejiler ve değerlendirme boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2009), araştırmasında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel farkındalık (üstbiliş) becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlerinde farklılaşma olup olmadığını çok boyutlu olarak incelemiştir. Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakasında bulunan on ilçeden altısı, ikinci aşamada belirlenen altı ilçeden 11 değişik program uygulayan meslek lisesinden sekiz tür meslek lisesinde görev yapan toplam 270 öğretmen seçilmiştir. Araştırma sonucunda, üstbiliş ile sosyal uyum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, üstbiliş ölçeğinin alt boyutları olan “*olumlu inançlar*” erkek kültür dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “*bilişsel farkındalık*” alt boyutunun sözleşmeli-ücretli, bekar meslek dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “*bilişsel güven*” alt boyutunun kadrolu öğretmenlerde yüksek düzeyde olduğu, “*kontrol edilemezlik*” alt boyutunun aynı kurumda 4-7 yıl çalışan öğretmenlerde daha az süre çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca “*Eşi çalışan*”, “*evli*”, “*meslek dersi öğretmenlerinin*” ve “*bayan öğretmenlerin*” sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2009), Çukurova Üniversitesi’nde öğrenim gören fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarı göstermelerinde bilişsel farkındalığın etkisini incelemiştir. Araştırma fizik problemlerini çözmede 15’i yüksek ve 15’i düşük başarılı olmak üzere toplam 30 fen ve teknoloji öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problemi çözme süreçlerini açıklayıcı modeller geliştirilmiş, fizik problemi çözme süreçleri bilişsel farkındalık açısından incelenmiş ve bilişsel farkındalık beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinde, bilişsel farkındalık açısından önemli derecede farklılık olduğuna bununla beraber fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözmede yüksek ve düşük başarı göstermelerinde bilişsel farkındalığın etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Boyacı (2010), ortaöğretim öğrencilerinin temel yetenek düzeyleri ile bilişsel farkındalık (bilişötesi) öğrenme stratejileri arasında ilişki olup olmadığını ve

öğrencilerin temel yetenek düzeyleri ile bilişötesi öğrenme stratejilerinin bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan bir çalışma olup, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Sivas ili merkezinde eğitim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki, 15-17 yaş aralığında 232 kız ve 210 erkek öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre lise türü açısından (Anadolu ve genel lise) öğrencilerin yetenek düzeyleri karşılaştırıldığında genel yetenek, akıl yürütme yeteneği, sayısal yetenek ve dil yeteneği düzeylerinin lise türüne göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel yetenek düzeyi ile bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinin; planlama stratejisi, değerlendirme stratejisi, denetleme stratejisi, örgütlenme stratejisi ve bilişötesi toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel yetenek düzeyi arttıkça bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2010), öğrenme stratejileri öğretiminin bilişsel farkındalık (yürütücü biliş) bilgisine, bilişsel farkındalık (yürütücü biliş) becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi araştırmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan Orgeneral Tural İlköğretim Okulu ve Dikmeli İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 21, kontrol grubunda 21 öğrenci olmak üzere, toplam 42 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından doğrudan öğretim yaklaşımıyla 15 hafta süren strateji öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Uygulanan öğrenme stratejileri öğretimi, öğrencilerin öğrenme stratejileri farkındalıklarını ve yürütücü biliş bilgilerini artırmıştır. Aynı zamanda öğrenme stratejileri öğretimi, öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanmalarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Malkoç (2011), yaptığı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarını ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve bilişsel farkındalıkları ile dört parametre arasındaki ilişki (cinsiyetleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve Çevre Eğitimi dersi) “Çevresel Tutum Ölçeği” ve

araştırmacı tarafından hazırlanan “*Çevre Sorunlarına Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği*” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinde kayıtlı toplam 377 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile bilişsel farkındalık becerileri arasında paralel bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunun deneysel olarak yapıldığı ve öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak; öğrencilerin düşünme performanslarını arttırarak, bilgiyi yapılandırmada, problem çözme sürecinde ve sosyal etkileşimlerinde bilişsel farkındalık stratejileri kullanımının öğrenci performanslarını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların incelenmesi sonucunda öğretmenler üzerine bilişsel farkındalık çalışmalarının çok az olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda ulaşılan çalışmalarda, bilişsel farkındalık eğitimi alan öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları ile sınıf içi performanslarında önemli derecede artış olduğu ortaya konulmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin uygulanması, toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77). Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri varolduğu şekliyle betimlenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Tunceli ilinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içerisinde, Tunceli il Merkezine bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan toplam 413 öğretmen ise örneklem grubunu oluşturmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, literatür taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Bu araştırma ve incelemeler sonucunda, Costa ve Lowery (1989)' in bilişsel farkındalık becerilerinin daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere önerdiği 12 alt boyuttan oluşan strateji basamakları veri toplama aracının temelini oluşturmuştur. Bu basamaklar;

**1. Strateji Planlama:** Herhangi bir faaliyet öncesinde, öğretmenin kullanacağı stratejiye, karşılaşılabileceği sorunlara ve hatırlanması gereken kurallara dikkat çekmeleri ve bu kuralları takip etmesidir. Öğrenciler; amaçları, zaman kısıtlamasını ve uygulamak zorunda oldukları temel kuralları tespit edip içselleştirmiş olmalıdırlar. Bu kuralların



açık hale getirilmesi; öğrencilerin ders sırasında kuralların akılda tutulmasına yardımcı olur ve öğrencilere daha sonra kendi performanslarını değerlendirmek için yol gösterir. Öğretmen faaliyet süresince; öğrencilerin kendi ilerlemelerini, düşünce süreçlerini ve kendi davranışlarında ki algılarını paylaşmalarını ister. Öğrencilere stratejinin neresinde olduklarını göstermek için, onlara bu noktada düşündükleri yolu ve bunun dışında ki alternatif bir çözüm yöntemini tanımlamalarını istemek, öğrencilerin kendi davranışlarının farkında olmalarının sürekliliğine yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenin; öğrenci düşüncelerinin bilişsel haritalarını çıkarması, öğrencilere daha fazla bireysel yardım için destek sağlar.

**2. Soru Üretme:** Öğretmenin konu alanı ne olursa olsun, öğrencilerin ders öncesi ve ders sırasında kendi kendilerine sorular oluşturarak çalışmalarına teşvik etmesi faydalıdır; öğrencilerin kendi kendilerine oluşturdukları bu sorular; derse hazırlıklı gelmelerine ve sıklıkla durup konu içeriğini anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilmelerini sağlar.

**3. Bilinçli Seçim Yapma:** Öğretmen, öğrencilerinin karar verme sürecinde ve öncesinde yaptıkları seçimlerin sonuçlarını araştırmaya yardımcı olmak için bilişsel farkındalıklarını güçlendirebilir; böylece öğrenciler kendi faaliyetlerini, tercihleri arasındaki nedensel ilişkileri ve elde ettikleri sonuçları algılamada daha başarılı olurlar. Öğrencilere davranışlarının sonuçları hakkında yargılayıcı olmayan geri bildirim sağlanması ve çevrelerindeki arkadaşlarının kararlarını bilmeleri; öğrencilerin kendi davranışlarının farkında olmalarına yardımcı olur.

**4. Birden Fazla Ölçüt ile Değerlendirme:** Öğretmen, öğrencilerin üzerinde düşünmelerine neden olacak iki ya da daha fazla değerlendirme kriterine göre onların aktivitelerini kategorize ederek bilişsel farkındalıklarını artırabilir. Böylece öğrencilerin gün içerisinde yapılan çalışmalardan faydalı veya zor buldukları, sevdikleri veya sevmedikleri, yapılan aktivitenin artıları veya eksilerini değerlendirmeleri sağlanabilir.

**5. Güven Sağlama:** Öğretmen, öğrencilerin iyi yaptıklarını tanımlamalarına yardımcı olur ve onları akranlarından geri bildirim almaya teşvik edebilir. Böylece

öğrenciler, yaptıkları davranışların daha fazla bilincinde olur ve bu davranışlar için daha iyi olduğunu düşündüğü davranışlarını içselleştirir.

**6. Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama:** Öğretmen “yapamam”, “nasıl yapılacağını bilmiyorum”, “çok yavaşım” gibi bahanelerin sınıf içerisinde kabul edilemeyecek davranışlar olduğunu öğrenciye bildirmelidir. Bunun yerine öğrencilerin kendilerine; nasıl bir bilgiye ihtiyaç duyduklarını, hangi araç-gereçlerin ya da ne gibi becerilerin istenen davranışı yerine getirmede eksik olduğunu sormaları gerekir. Bu durum, öğrencilerin ne bildikleri ile ne bilmeleri gerektiği arasındaki sınırları belirlemelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler ihtiyaç duyulan veriyi üretmede, istikrarlı bir tutum geliştirirler ve strateji oluşturma yeteneklerini artırırlar.

**7. Öğrencilerin Fikirlerini Yansıtması:** Öğrencilerin fikirlerinin açıklanması, geliştirilmesi, genişletilmesi, kullanılması öğrencilerin kendi düşünme sistemlerinin farkında olmasını sağlayacaktır. Öğrenciler; örnekleri kendi sözcükleri ile ifade edebilirler, genişleterek üzerine yeni fikirler kurabilirler ve fikirleri ne olursa olsun söyleyebilirler: “*Sen bana ne söylüyorsun....*” “*Senin planın ne? Sonraki adımları dinliyorum.*” Ya da “*Bir süre için ..... stratejisi ile çalışalım.*” Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini düzeltmelerine, karşılaştırmalarına ve başka sözcükler ile ifade etmelerine teşvik etmek sadece başkalarının düşüncelerini değil aynı zamanda kendi düşüncelerini de dinleyen iyi birer dinleyici olmalarına yardımcı olur.

**8. Öğrenci Davranışlarını Tanımlama:** Öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin bilişsel olarak uyguladıkları yöntemlerini isimlendirmesi öğrencilerin kendi faaliyet ve davranışlarının farkında olmasını sağlar. Böylece öğrenciler faaliyet ve davranışlarında daha kararlı ve bilinçli hareket ederler.

**9. Öğrenci Terminolojisini Açığa Kavuşturma:** Öğrenciler genellikle, açık olmayan, acayip, boş kelimeler veya cümleler kullanırlar. Örneğin, öğrenciler değer yargılarını şöyle söyleyebilirler: “*Haksızlık bu*”. “*Aşırı katı*”, “*Hiç iyi değil*” öğretmenler bu değerleri : “*Çok katı olan ne*”, “*Ne daha adil olur*” şeklinde netleştirebilirler. Bu sorular, öğrencilerin problem çözme süreçlerini açıklamak için

yararlı olur. Böylece öğrencilerin kendi düşüncelerini tarif etmeleri, daha fazla düşünce oluşturmalarına neden olur.

**10. Rol Oynama / Drama Yapma:** Öğrencilerin arkadaşlarının yerini alarak onların bilinçli olarak arkadaşlarının önemli karakteristik özelliklerini devam ettirmeleri sağlanır. Oyunlaştırma öğrencilerin yerini aldıkları kişinin belirli durumlar karşısında nasıl davranacağını tahmin etmelerini sağlar. Bu durum ayrıca kişinin ego merkezli davranışlarının azalmasını sağlar.

**11. Günlük Tutma:** Bir deneyimi ya da kişisel bir kaydı, yazmak ya da resimle ifade etmek; öğrencilerin düşünceleri ve olayları sentezlemelerine ve onları kendi sembolik formlarına dönüştürmelerine neden olur. Bu kayıtlar aynı zamanda, daha fazla ek veri ile algıdaki değişimleri kontrol etme, stratejik düşünme ve karar verme süreçlerinin grafiğini çizmek, çıkmaz yolları ve yöntemleri tanımlamak, deneyimin başarı ve trajedilerini hatırlamak için başlangıçtaki algılara tekrar dönmeye bir fırsat sağlar (günlük tutmanın bir varyasyonu ise, olay ve durumların video ve ses kayıtlarının tutulmasıdır).

**12. Model Olma:** Tüm öğretim teknikleri; model bir öğretmenin öğrencilerin kimliği üzerinde etkisinin büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek en iyi şekilde öğrenirler; öğretmen alenen bilişsel farkındalığı gösteren hareketler yaparsa, muhtemelen bilişsel farkındalık becerisine sahip öğrenciler yetiştirecektir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık davranışları şunlar olabilir; planlarını paylaşması, faaliyet sonuçlarını tanımlaması ve objektiflik ile kendi faaliyetlerine ait sonuçlar vermeleri; insani hatalar yapma ve daha sonra yöntemi geri alarak bu hatayı düzeltmeyi gösterme; onların bir cevap olmadığını kabullenmesi ve bir cevap üretmek için yollar tasarlamaları, başkalarından kendi faaliyetleri hakkında geri dönüt ve değerlendirme istemeleri; açık bir değer sistemine sahip olmaları ve bu sisteme bağlı kalarak tutarlı kararlar vermeleri; kendi güçlü ve zayıf yönlerini sıfatlar kullanarak tanımlamaları; diğerlerinin fikirlerini ve düşüncelerini dinleyerek, anlayış göstererek doğru bir şekilde empati kurmalarıdır.

Literatür araştırmaları yardımıyla temel alınan 12 basamağa hizmet edecek toplam 49 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek için, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan altı öğretmen ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan, iki program geliştirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından, ölçekte bulunan 49 maddeden 44 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştırdır. Gerekli düzenlemeler sonucunda oluşan 44 maddelik ölçek, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan toplam 132 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen veri sonuçlarına faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.842; Bartlett Testi ise, 2975,196 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ( $p=0.000$ ) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2007: 126) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu noktadan yola çıkarak, ölçeğin faktör analizi için gerekli şartları sağladığu söylenebilir. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 44 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 12 faktör altında toplandığu görülmektedir. Bilişsel farkındalık stratejisi kullanma ölçeğinin alt boyutlarına göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

<b>Bilişsel Farkındalık Strateji Alt Boyutları</b>	<b>İlgili Maddeler</b>
1. Strateji planlanma	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
2. Soru üretme	9, 10, 11
3. Bilinçli seçim yapma	12, 13, 14
4. Birden fazla ölçüt ile değerlendirme	15, 16, 17
5. Güven Sağlama	18, 19, 20
6. Öğrenciye "yapmam" kelimesini yasaklama	21, 22, 23, 24, 25, 26
7. Öğrencilerin fikirlerini yansıtmaması	27, 28, 29, 30
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	31, 32, 33, 34
9. Öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma	35, 36
10. Rol oynama / Drama yapma	37, 38
11. Günlük tutma	39, 40, 41
12. Model olma	42, 43, 44

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin güvenilirliği; Guttman Split Half, Sperman Brown ve Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçekte; Guttman Split Half'ın ilk bölüm güvenilirlik katsayısı 0.86, ikinci bölüm güvenilirlik katsayısı 0.90; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0.87; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak tespit edilmiştir. Boyut bazında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; strateji planlama boyutunun 0.68, soru üretme boyutunun 0.74, bilinçli seçim yapma boyutunun 0.80, birden fazla ölçütle değerlendirme boyutunun 0.80, güven sağlama boyutunun 0.84, öğrenciye “*yapmam*” kelimesini yasaklama boyutunun 0.78, öğrencilerin fikirlerini yansıtma boyutunun 0.75, öğrenci davranışlarını tanımlama boyutunun 0.71, öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma boyutunun 0.63, rol oynama / drama yapma boyutunun 0.65, günlük tutma boyutunun 0.84, model olma boyutunun ise 0.62 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısının değerlendirmesinde uyulan değerlendirme kriteri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Özdamar, 2002). Bu kriterlere göre değerlendirildiğinde, hazırlanan ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak ifade edilebilir.

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarıyla son halini alan ölçekte, toplam 49 maddeden oluşan iki bölüm bulunmaktadır. İlk bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 5 maddeden; ikinci bölüm ise, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik 44 maddeden oluşmaktadır.

Hazırlanan ölçekte; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, “*her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman*” ifadelerinden oluşan 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Literatür taraması, uzman görüşleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde son halini alan ölçme aracı; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tunceli il merkezine bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiş ve bu noktada kendilerinden araştırmaya katkıda bulunmaları istenerek doldurmak üzere toplam 413 ölçek dağıtılmıştır. Verilen ölçeklerden 371 tanesi geri dönmüş ve bu ölçeklerden de 13 tanesi yanlış ve eksik işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, 358 tane ölçek işleme alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçek, araştırmacı tarafından 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tunceli il merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 16.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde; (normallik dağılımı) Kolmogorov-Smirnov Z testi, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, varyans analizi (ANOVA), scheffe testi ve bağımsız gruplar t testi teknikleri kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları baz alınmıştır.

Hiçbir Zaman.....	1.00 – 1.80
Nadiren.....	1.81 – 2.60
Bazen.....	2.61 – 3.40
Sık Sık.....	3.41 – 4.20
Her Zaman.....	4.21 – 5.00

### 3.6. Araştırmanın Normallik Analiz Sonuçları

Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde araştırmada kullanılan ölçeğin analizi için uygulanacak tekniklerin belirlenmesi amacıyla, ölçeğin normal dağılıma yakınlığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Z testi, rastgele elde edilmiş örnek bir verinin belirli bir dağılıma (uniform, normal veya poisson) uyup uymadığını test etmek amacıyla kullanılır. Prensip olarak Kolmogorov-Smirnov Z testi örnek verinin kümülatif dağılım fonksiyonunun öne sürülen kümülatif dağılım fonksiyonuyla karşılaştırılması esasına dayanır. Bu test yardımıyla bir örneklemden toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek mümkündür (Bircan ve ark., 2003). Söz konusu incelemeye ilişkin Kolmogorov –Smirnov Z testi sonuçları Tablo’8 de verilmiştir.

**Tablo 3.** Bilişsel Farkındalık Strateji Ölçeğinin Normallik Dağılımı

	<b>N</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov Z</b>	<b>p</b>
<b>Bilişsel Farkındalık Stratejileri</b>	358	1.031	0.238

Test sonuçlarına göre veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Bu bağlamda çalışmanın ilerleyen kısımlarında parametrik tekniklerin kullanılması uygun görülmüştür.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLANMASI

Bu bölümde; toplanan verilerin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, okuttukları sınıf, sınıftaki öğrenci sayısı ve mezun olunan okul durumlarına ilişkin bulguları bu bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	189	52.8
Kadın	169	47.2
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan 358 öğretmenin, 189'unu erkek, 169'unu ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre; araştırmanın kapsamındaki öğretmenlerin yüzde 52.8' i erkek, yüzde 47.2'i ise kadındır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre oranları değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden biraz daha fazla olduğu gözlenmektedir.



Katılımcıların mesleki kıdem sürelerine göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımları

<b>Mesleki Kıdem Süresi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1-5 yıl	130	36.3
6-10 yıl	72	20.1
11-15 yıl	81	22.6
16-20 yıl	49	13.7
21 ve üzeri	26	6.3
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>100.0</b>

Öğretmenlerin; yüzde 36.3'ü 1-5 yıl arası, yüzde 20.1'i 6-10 yıl arası, yüzde 22.6'sı 11-15 yıl arası, yüzde 13.7'si 16-20 yıl arası, yüzde 6.3 'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Bu verilerden yola çıkarak; araştırmanın örneklemini, en fazla 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler oluştururken, en az ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Genel dağılıma bakıldığında ise; Tunceli il merkezine bağlı ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdem sürelerinin 1-15 yıl arası yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim-öğretim kademesine göre dağılımlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Verdikleri Kademe Göre Dağılımları

<b>Eğitim-Öğretim Verilen Kademe</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlköğretim I. Kademe	101	28.2
İlköğretim II. Kademe	97	27.1
Ortaöğretim	160	44.7
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 28.2'si ilköğretim I. kademe, yüzde 27.1'i ilköğretim II. kademe ve yüzde 44.7'si ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Bu verilere göre, katılımcılar arasında oransal olarak yoğunluğun

ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde toplanmış olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

<b>Sınıf Mevcudu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
5-14 kişi	47	13.1
15-24 kişi	280	78.2
25 ve üzeri	31	8.6
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>100.0</b>

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin; yüzde 13.1’i 5-14 kişi arası, yüzde 78.2’si 15-24 kişi arası, yüzde 8.6’sı 25 kişi ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadırlar. Buna göre katılımcılar arasında 15 ile 24 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. M.E.B. 2010-2011 verilerine göre, Türkiye’de derslik başına ortalama 33 öğrenci düşmektedir. Veriler karşılaştırıldığında ise, Tunceli il merkezine bağlı okullardaki derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının altında olduğundan olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm türleri Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm Türüne Göre Dağılımları

<b>Mezun Olunan Bölüm Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim Fakültesi	252	70.4
Fen- Edebiyat Fakültesi	60	16.8
Diğer Fakülteler*	46	12.8
<b>Toplam</b>	<b>358</b>	<b>100.0</b>

\*: Mühendislik, su ürünleri, iktisadi idari bilimler, ilahiyat, veterinerlik.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü incelendiğinde; öğretmenlerin yüzde 70.4' ünün eğitim fakültesi, yüzde 16.8'nin fen-edebiyat fakültesi ve yüzde 12.8'inin diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur.

#### 4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan ölçek ile elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

##### 4.2.1. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarını kullanma düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

Bilişsel Farkındalık Stratejileri Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
1. Strateji planlama	4.05	0.93
2. Soru üretme	3.81	0.95
3. Bilinçli seçim yapma	3.97	0.83
4. Birden fazla ölçütü değerlendirme	3.66	0.94
5. Güven sağlama	3.43	1.00
6. Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama	4.26	0.78
7. Öğrenci fikirlerini yansıtma	3.98	0.86
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	4.21	0.75
9. Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma	4.02	0.86
10. Drama yapma / Rol Oynama	3.46	1.10
11. Günlük tutma	2.60	1.29
12. Model olma	4.05	0.90
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.79</b>	<b>0.93</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin genel ortalamalarına bakıldığında; boyutların 3.79 genel ortalama oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Boyut düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; “*Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama*” 4.26 ortalaması ile en yüksek kullanma oranına sahip boyutken, 2.60 ortalaması ile “*Günlük tutma*” boyutu kullanma düzeyi en düşük ortalamaya sahip boyut olarak yer almaktadır. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9,10 ve 12’nci boyutların “*Sık sık*” (3.41–4.20); 6 ve 8’inci boyutun “*Her zaman*” (4.21-5.00) ve 11’inci boyutun ise “*Nadiren*” (1.81–2.60) diliminde yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini genellikle kullanmakta oldukları söylenebilir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Strateji planlama*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Strateji planlama*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>1. Strateji Planlama</b>	$\bar{X}$	SS
1. Sınıfta kullanacağım aktiviteleri öğrenci ve öğrenme ortamına göre planlarım.	4.33	0.69
2. Ders öncesi sınıfta kullanacağım faaliyetleri belirlerim.	4.47	0.64
3. Faaliyet öncesinde kullanacağım stratejiler hakkında sınıfımı bilgilendiririm.	3.90	1.78
4. Faaliyet öncesinde öğrencilerimin faaliyet esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları vurgularım.	3.90	0.93
5. Faaliyet öncesi öğrencilerime faaliyet sürecinde uyulması gereken kuralları hatırlatırım.	4.27	0.74
6. Sınıfta uyguladığım faaliyetleri değerlendiririm.	4.22	0.79
7. Öğrencilerimden faaliyet süreci ile ilgili değerlendirmelerini paylaşmalarını isterim.	3.82	0.91
8. Ders bitiminde öğrencilerimle günün değerlendirmesini yaparız.	3.56	0.96
<b>Genel Ortalama</b>	<b>4.05</b>	<b>0.93</b>

Bilişsel farkındalık stratejilerinin “*Strateji planlama*” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğretim-öğrenme ortamlarında kullanılma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 4.05 genel ortalama oranı ile “*Sık Sık*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamalarına bakıldığında ise, 1, 2, 5 ve 6’ncı maddelerin “*Her zaman*” (4.21-5.00); 3, 4, 7 ve 8’inci maddelerin ise “*Sık sık*” (3.41-4.20) diliminde yer aldığı gözlenmektedir. “*Strateji planlama*” boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde; öğretmenler öğrenme-öğretim ortamlarında en az “*Ders bitiminde öğrencilerimle günün değerlendirmesini yaparız*” maddesini belirtirken, en fazla “*Ders öncesi sınıfta kullanacağım faaliyetleri belirlerim*” maddesini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin; ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde planlı, sistemli ve düzenli bir şekilde davrandıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretim ortamlarında planlı bir şekilde hareket etmeleri, sınıfta uygulanacak olan faaliyetlere ve sınıf ortamına daha fazla hakim olmalarına ve böylece bilişsel farkındalık stratejilerini daha kolay uygulamalarını sağlayacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Soru üretme*” boyutunu öğrenme-öğretim ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de bulunmaktadır.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretim Ortamlarında “*Soru Üretme*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>2. Soru Üretme</b>	$\bar{X}$	SS
9. Öğrencilerimden işlenecek konu ile ilgili çalışma soruları oluşturarak derse hazırlıklı gelmelerini isterim.	3.94	1.03
10. Öğrencilerimden konu aktarımı esnasında sorular üretmelerini isterim.	3.93	0.87
11. Öğrencilerimden konu bitiminde orijinal sorular üretmelerini isterim.	3.55	0.96
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.81</b>	<b>0.95</b>

Öğretmenlerin öğrenme-öğretim ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla “*Soru üretme*” boyutu için hazırlanmış olan

maddelere yönelik kullanma düzeylerinin genel ortalamaları incelendiğinde; 3.81 oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; “*Soru üretme*” boyutuna ait tüm maddelerin “*Sık sık*” (3.41-4.20) düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sayısal verilerden yola çıkarak; “*Soru üretme*” boyutuna ait maddeler arasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında “*öğrencilerimden orijinal sorular üretmelerini isterim*” maddesi en düşük ortalamaya sahipken, “*Öğrencilerimden işlenecek konu ile ilgili çalışma soruları oluşturarak derse hazırlıklı gelmelerini isterim*” seçeneğinin en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin; ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda öğrencilerinin sorular üretmelerine önem verdikleri söylenebilir. Öğretmenin konu alanı ne olursa olsun, öğrencilerini sorular üretmeye teşvik etmesi; konuyu anlamalarını ve sıklıkla durup kendilerini kontrol etmelerini kolaylaştırır ve böylece öğrenciler, kendi anlamalarının önündeki engelleri ortadan kaldırmak için ne tür bir stratejik faaliyet içerisinde olmaları gerektiğine karar verebilirler.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarından olan “*Bilinçli seçim yapma*” boyutunu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Bilinçli Seçim Yapma*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>3. Bilinçli Seçim Yapma</b>	$\bar{X}$	SS
12. Öğrencilerimi faaliyet sürecinde kendi seçimlerini yapmaları yönünde teşvik ederim.	4.08	0.81
13. Öğrencilerimden yaptıkları seçimlerin nedenlerini belirlemelerini isterim.	3.86	0.86
14. Öğrencilerimi seçim yaparken sonuçlarını hesaba katarak karar vermelerine teşvik ederim.	3.98	0.83
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.97</b>	<b>0.83</b>

Tablo 12’de yer alan bilişsel farkındalık stratejisinin “*Bilinçli seçim yapma*” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğretme-öğrenme ortamlarında

kullanılma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 3.97 genel ortalama oranı ile “Sık sık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamaları madde bazında incelendiğinde ise, “*Bilinçli seçim yapma*” boyutuna ait maddelerin tamamının “Sık sık” (3.41-4.20) aralığında bulunduğu gözlenmektedir. Bu maddeler kendi aralarında değerlendirildiğinde ise; “*Öğrencilerimden yaptıkları seçimlerin nedenlerini belirlemelerini isterim*” ifadesi en düşük kullanma ortalamasına sahipken, “*Öğrencilerimi faaliyet sürecinde kendi seçimlerini yapmaları yönünde teşvik ederim*” ifadesi ise en yüksek kullanma ortalamasına sahip madde olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerini kendi seçimlerini yapmaya yönlendirdikleri, seçimlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına vardırıarak bilişsel farkındalıklarını geliştirmeye sıklıkla yer verdikleri söylenebilir. Öğretmenler, öğrencileri karar verme sürecinde ve öncesinde yaptıkları seçimlerin nedenlerini ve sonuçlarını araştırmaya yardımcı olmak için bilişsel farkındalıklarını destekleyebilir, öğrenciler böylece kendi tercihleri arasındaki nedensel ilişkileri, faaliyetleri ve elde ettikleri sonuçları algılamada daha başarılı olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Birden Fazla Ölçüt ile Değerlendirme*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>4. Birden Fazla Ölçüt ile Değerlendirme</b>	$\bar{X}$	SS
15. Öğrencilerimden ders içinde yaptıkları faaliyetleri; faydalı, zor, ilginç gibi farklı kriterlerle değerlendirmelerini isterim.	3.55	0.99
16. Öğrencilerimden yaptıkları faaliyetlerde kendi kendilerini değerlendirmelerini isterim.	3.73	0.92
17. Öğrencilerimden faaliyet uygulamalarında kendilerine nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini belirlemelerini isterim.	3.70	0.92
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.66</b>	<b>0.94</b>

Bilişsel farkındalık stratejilerinin “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğretme-öğrenme ortamlarında

kullanılma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 3.66 genel ortalama oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamalarına bakıldığında ise, “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*” boyutuna ait maddelerin tamamının “*Sık sık*” (3.41-4.20) diliminde yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı puan aralığında yer alan maddelerin kendi aralarında puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise; “*Öğrencilerimden ders içinde yaptıkları faaliyetleri; faydalı, zor, ilginç gibi farklı kriterlerle değerlendirmelerini isterim*” maddesi en az puan ortalamasına sahipken, “*Öğrencilerimden yaptıkları faaliyetlerde kendi kendilerini değerlendirmelerini isterim*” seçeneğinin en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğrencilerini faaliyetleri esnasında, nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı kriterlerle kendi değerlendirmelerini yapmaları yönünde teşvik ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin, üzerinde düşünmelerine neden olacak iki ya da daha fazla kritere göre aktivitelerini değerlendirmeleri, farklı bakış açıları kazandırarak bilişsel farkındalık düzeylerini önemli düzeyde artırabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Güven sağlama*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Güven Sağlama*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>5. Güven Sağlama</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
18. Öğrencilerimin başarıyla tamamladıkları çalışmalarını listelemelerini isterim.	3.33	1.02
19. Öğrencilerimi tamamladıkları çalışmalarını için arkadaşlarından dönüt almaları konusunda yönlendiririm.	3.48	0.98
20. Öğrencilerimin diğer arkadaşlarının yaptığı çalışmalara dönüt vermelerini sağlarım.	3.48	1.00
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.43</b>	<b>1.00</b>



Öğretmenlerin “*Güven sağlama*” boyutu için hazırlanmış olan maddelere yönelik kullanma düzeylerinin genel ortalamaları incelendiğinde; 3.43 oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Madde düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; 19 ile 20’nci maddelerin “*Sık sık*” (3.41-4.20) ve 18’inci maddenin ise “*Bazen*” (2.61-3.40) aralığında yer aldığı belirlenmiştir. “*Güven sağlama*” boyutu için hazırlanan maddelerin ortalamaları kendi aralarında değerlendirildiğinde; “*Öğrencilerimin başarıyla tamamladıkları çalışmalarını listelemelerini isterim*” maddesi en düşük ortalamaya sahipken, boyuta dair hazırlanmış diğer iki sorunun aynı ortalama değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerinin çalışmalarına sık sık dönüt alıp dönüt vermelerini sağlarken, başarı ile tamamladıkları çalışmaları listelemelerini zaman zaman istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin; öğrencilerini iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim almaya teşvik etmeleri, öğrencilerin yaptıkları davranışlarının bilincine varmalarına ve kendilerine daha fazla güvenmelerine ve böylece bilişsel farkındalık becerilerinin daha fazla gelişmesine yardımcı olabilir.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarından olan “*Öğrenciye -yapamam-kelimesini yasaklama*” boyutunu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 15’te yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “Öğrenciye -yapamam- Kelimesini Yasaklama” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>6. Öğrenciye “yapamam” Kelimesini Yasaklama</b>	$\bar{X}$	SS
21. Öğrencilerimi olay ve problem karşısında “yapamıyorum”, “nasıl yapacağımı bilmiyorum” gibi mazeretlerin uygun olmayan davranışlar olduğunu vurgularım.	4.11	0.94
22. Öğrencilerimden problem çözümü için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirlemelerini isterim.	4.17	0.76
23. Öğrencilerimden problem çözümünde eksik olan becerilerini tespit etmelerini isterim.	4.09	0.78
24. Öğrencilerimi çözülemeyecek problem olmadığına inandırırım.	4.31	0.86
25. Öğrencilerimi çalışarak ve farkında olarak her şeyi başarabileceklerine inandırırım.	4.52	0.68
26. Öğrencilerimi problem karşısında gerekli bilgi ve becerilerini nasıl kullanacakları hakkında yönlendiririm.	4.33	0.68
<b>Genel Ortalama</b>	<b>4.26</b>	<b>0.78</b>

Tablo 15’te yer alan bilişsel farkındalık stratejisinin “Öğrenciye -yapamam- kelimesini yasaklama” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 4.26 genel ortalama oranı ile “Her zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamaları madde bazında incelendiğinde ise; 21, 22 ve 23’üncü maddelerin “Sık sık” (3.41-4.20), 24, 25 ve 26’ncı maddelerin “Her zaman” (4.21-5.00) aralığında bulunduğu gözlenmektedir. Bu maddeler kendi aralarında değerlendirildiğinde; “Öğrencilerimden problem çözümünde eksik olan becerilerini tespit etmelerini isterim” maddesi en düşük ortalamaya sahipken, “Öğrencilerimi çalışarak ve farkında olarak her şeyi başarabileceklerine inandırırım” maddesi en yüksek ortalamaya sahip madde olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerine karşılaştıkları problemler karşısında, eksik becerilerini tespit etmelerini ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyerek, çaresizliklerini yenmelerine önemli

düzeyde yardımcı oldukları; aynı zamanda, gerekli bilgi ve becerilerin doğru ve farkında olarak kullanıldığında her problemin çözülebileceğine her zaman inandırmaya özen gösterdikleri düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ne bildikleri ile ne bilmeleri gerektiği arasındaki sınırları belirlemelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmede, her şeyi başarabileceklerine inanarak bilişsel farkındalık becerilerini arttırabilirler.

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutunun öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Öğrenci Fikirlerini Yansıtma*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>7. Öğrenci Fikirlerini Yansıtma</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
27. Sınıftaki olay ve problemle ilgili öğrencilerimden fikirlerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini isterim.	4.42	0.70
28. Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının fikirleri hakkında kendi ifadeleri ile yorum yapmalarını isterim.	3.88	0.92
29. Sınıf ortamında anlatılanları öğrencilerimden kendi yorumları ile özetlemelerini isterim.	4.00	0.85
30. Öğrencilerimin kendi fikirleriyle diğer arkadaşlarının fikirlerini karşılaştırmalarını isterim.	3.63	0.99
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.98</b>	<b>0.86</b>

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutu için hazırlanmış olan maddelere yönelik kullanma düzeylerinin genel ortalamaları incelendiğinde; 3.98 oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; 28, 29, ile 30’uncu maddelerin “*Sık sık*” (3.41-4.20) ve 27’nci maddenin ise “*Her zaman*” (4.21-5.00) düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Maddeler arasında en düşük ortalamaya “*Öğrencilerimin kendi fikirleriyle diğer arkadaşlarının fikirlerini karşılaştırmalarını isterim*” maddesi

sahipken, en yüksek ortalamaya “*Sınıftaki olay ve problemle ilgili öğrencilerimden fikirlerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini isterim*” maddesinin sahip olduğu gözlenmektedir. Elde edilen veriler neticesinde; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerinin birbirlerinin fikirlerini yorumlamalarına, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve kendi cümleleri ile ifade etmelerine teşvik etmekte olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenler, öğrencilerinin hem kendi fikirlerini hem de çevrelerindeki fikirleri sorgulayarak ve düşünerek bilişsel süreçlerini harekete geçirip geliştirmelerini sağlayabilirler. Bu durum öğrencileri, hem çevrelerinin hem de kendi fikirlerinin farkında olan iyi dinleyiciler yapar ve böylece öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileri gelişerek, toplumda daha başarılı bireyler olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Öğrenci Davranışlarını Tanımlama*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>8. Öğrenci Davranışlarını Tanımlama</b>	$\bar{X}$	SS
31. Öğrencilerimi okul ortamında sergilenmesi gereken uygun öğrenci davranışları hakkında bilgilendiririm.	4.42	0.71
32. Öğrencilerimi faaliyetlerde uygulanması gereken davranışlar hakkında bilgilendirerek; olumlu davranış geliştirmelerini sağlarım.	4.40	0.64
33. Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarını çeşitli şekillerde nitelendiririm.	3.88	0.88
34. Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarına uygun pekiştireç veririm.	4.12	0.80
<b>Genel Ortalama</b>	<b>4.21</b>	<b>0.75</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” boyutunu oluşturan maddeleri kullanma düzeyleri genel ortalamalarının, 4.21 oranı ile “*Her*

*zaman*” diliminde yer aldığı gözlenmektedir. Puan ortalamaları madde düzeyinde incelendiğinde ise, 31 ile 32’nci maddeler “*Her zaman*” (4.21-5.00) ve 34 ile 35’inci maddeler ise “*Sık sık*” (3.41-4.20) aralığında bulunmaktadır. Bu maddeler kendi aralarında değerlendirildiğinde ise; “*Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarını çeşitli şekillerde nitelendiririm*” maddesi en düşük, “*Öğrencilerimi okul ortamında sergilenmesi gereken uygun öğrenci davranışları hakkında bilgilendiririm*” maddesi ise en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Sonuç olarak; öğretmenlerin, öğrencilerinin okul ortamındaki olumlu davranışlarını tanımlamaya, geliştirmeye ve pekiştirmeye her zaman ciddi bir özen göstermekte oldukları anlaşılmaktadır. Böylece; öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarının farkındalıklarını sağlayarak olumlu davranışlar geliştirmelerine ve uygun öğrenci davranışları sergilemelerine yardımcı oldukları söylenebilir.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutu olan “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunu, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>9. Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
35. Öğrencilerimden açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açıklamalarını isterim.	4.22	0.78
36. Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmalarını isterim.	3.82	0.95
<b>Genel Ortalama</b>	<b>4.02</b>	<b>0.86</b>

Bilişsel farkındalık stratejilerinin “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğretim-öğrenme ortamlarında kullanılma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 4.02 genel ortalama oranı ile “*Sık sık*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamalarına bakıldığında ise; 35’inci maddenin 4.22 oranı ile “*Her zaman*” ve 36’ncı maddenin ise

3.82 oranı ile “*Sık sık*” diliminde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bilişsel farkındalık stratejisine yönelik bulgular sonucunda; öğretmenlerin, öğrencileri hem kendi hem de arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmaları yönünde genellikle teşvik edici davrandıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin, kendinin ve çevresindekilerin ifadelerini açığa çıkarmaları; kendi fikirlerinin farkına varmalarına ve böylece bilişsel farkındalık becerilerinin artmasını sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Drama yapma/Rol oynama*” boyutunun öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Drama Yapma/Rol Oynama*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>10. Drama Yapma/Rol Oynama</b>	$\bar{X}$	SS
37. Öğrencilerime sınıfta ele alınan konuyla ilgili düşünce ve fikirlerini geliştirmek için drama ve roller yaptırırım.	3.05	1.16
38. Sınıf ortamında öğrencilerimi kendilerini karşısındakinin yerine koyarak belli bir durum karşısında nasıl tepki vereceğini tahmin etmeleri için teşvik ederim.	3.87	1.04
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.46</b>	<b>1.10</b>

Tablo 19’da yer alan bilişsel farkındalık stratejisinin “*Drama yapma/Rol oynama*” boyutunda bulunan maddelerin öğretmenler tarafından öğretim-öğrenme ortamlarında kullanma düzeyi genel ortalamaları incelendiğinde, 3.46 genel ortalama oranı ile “*Sık Sık*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamaları madde bazında incelendiğinde ise; 37’nci maddenin 3.05 oranı ile “*Bazen*”, 38’inci maddenin ise 3.87 oranı ile “*Her zaman*” aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak; öğretmenlerin öğrencilerini, farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya zaman zaman yönlendirirken; kendilerini karşılarındakinin yerine koyarak empati kurmaya daha fazla yönlendirdikleri belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin; başkalarının rollerini

üstlenerek düşünceleri hakkında empati kurması ve farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapması, farklı düşüncelerin de olabileceğinin farkına varmalarına ve böylece bilişsel farkındalıklarının artmasına yardımcı olabilecektir.

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Günlük tutma*” boyutunun öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Günlük Tutma*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>11. Günlük Tutma</b>	$\bar{X}$	SS
39. Öğrencilerime yaptıkları etkinliklerle ilgili günlük tuttururum.	2.17	1.27
40. Öğrencilerimi uyguladıkları etkinlikler hakkında bireysel düşüncelerini yazmaya ya da resimle ifade etmeye teşvik ederim.	2.87	1.30
41. Öğrencilerime tuttukları günlük notların sonraki zamanlarda geçmişe dönük kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri bir veri kaynağı olduğunu vurgularım.	2.76	1.32
<b>Genel Ortalama</b>	<b>2.60</b>	<b>1.29</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla “*Günlük tutma*” boyutu için hazırlanmış olan maddelere yönelik kullanma düzeylerinin genel ortalamaları incelendiğinde; 2.60 oranı ile “*Nadiren*” düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Madde düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; 40 ile 41’inci maddelerin “*Bazen*” (2.61-3.40) ve 39’uncu maddenin ise “*Nadiren*” (1.81-2.60) aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen sayısal veriler sonucunda; maddeler arasında en düşük ortalama “*Öğrencilerime yaptıkları etkinliklerle ilgili günlük tuttururum*” maddesindeyken, en yüksek ortalama “*Öğrencilerimi uyguladıkları etkinlikler hakkında bireysel düşüncelerini yazmaya ya da resimle ifade etmeye teşvik ederim*” maddesinde

olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrencilerini etkinlikleri hakkında günlük tutmaya düşük oranda teşvik ettikleri; günlük notların öz değerlendirme için bir veri kaynağı olduğunu vurgulayarak, uyguladıkları faaliyetleri bireysel düşünceleri ile ifade etmeleri yönünde zaman zaman teşvik ettikleri söylenebilir. Bir deneyimi ya da kişisel bir kaydı yazmak ya da resimle ifade etmek; öğrencilerin düşünceleri ve olayları daha net kavramalarına, değerlendirmelerine, sentezlemelerine ve onları kendi sembolik formlarına dönüştürerek bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında; bilişsel farkındalık stratejilerinden olan “*günlük tutma*” boyutunu zaman zaman kullanmaları, öğrencilerin etkinliklerini ilerleyen dönemlerde tekrar geri dönüp öz değerlendirme yapabilmelerini zorlaştıran bir durum olacağı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyen bir durum olarak nitelendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Model olma*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 21’de bulunmaktadır.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında “*Model Olma*” Boyutunu Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

<b>12. Model Olma</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
42. Öğrencilerimden kendi faaliyetlerim hakkında geri dönüt ve değerlendirme isterim.	3.55	1.00
43. Olay ve durum karşısında öğrencilerimin fikirlerini dinleyerek, empati kurmaya çalışırım.	4.26	0.76
44. Öğrencilerime düşünce ve fikirlerimle model olmayı amaçlarım.	4.33	0.96
<b>Genel Ortalama</b>	<b>4.05</b>	<b>0.90</b>

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Model olma*” boyutunu oluşturan maddeleri kullanma düzeyleri genel ortalamalarının, 4.05 oranı ile “*Sık sık*” diliminde yer aldığı gözlenmektedir. Puan



ortalamaları madde düzeyinde incelendiğinde ise, 43 ile 44'üncü maddeler “*Her zaman*” (4.21-5.00) ve 42'nci madde ise “*Sık sık*” (3.41-4.20) aralığında bulunmaktadır. Bu maddeler kendi aralarında değerlendirildiğinde; en düşük ortalamaya sahip “*Öğrencilerimden kendi faaliyetlerim hakkında geri dönüt ve değerlendirme isterim*” maddesiyle, en yüksek ortalama “*Olay ve durum karşısında öğrencilerimin fikirlerini dinleyerek, empati kurmaya çalışırım*” maddesi olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alırken; öğrencileri ile empati kurmaya, düşünce ve fikirleriyle öğrencilerine model olmaya her zaman özen gösterdikleri söylenebilir. Çocuklar, en iyi şekilde çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrenirler; bu nedenle öğretmen alenen bilişsel farkındalığı gösteren davranışlar sergilerse, muhtemelen bilişsel farkındalık becerisine sahip öğrenciler yetiştirebilecektir.

#### **4.2.2. Öğretmenlerin Bazı Değişkenler Açısından Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf, öğrenci sayısı ve mezun olunan fakülte türü açısından farklılıklar olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

##### **4.2.2.1. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Cinsiyet Değişkenlerinin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla, araştırmadan elde edilen verilere bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Cinsiyet	N	Ort	SS	Levene		t	P
					F	p		
1. Strateji planlama	Erkek	189	4.0522	0.60348	1.913	0.168	0.168	0.621
	Kadın	169	4.0814	0.49612				
2. Soru üretme	Erkek	189	3.8236	0.77684	0.145	0.703	0.300	0.764
	Kadın	169	3.7988	0.78614				
3. Bilinçli seçim yapma	Erkek	189	3.9400	0.75241	5.276	0.222	-1.122	0.262
	Kadın	169	4.0237	0.65725				
4. Birden fazla ölçütle değerlendirme	Erkek	189	3.6455	0.80087	0.213	0.644	-0.527	0.598
	Kadın	169	3.6903	0.80555				
5. Güven sağlama	Erkek	189	3.4021	0.91188	1.124	0.290	-0.763	0.446
	Kadın	169	3.4734	0.84796				
6. Öğrenciye “Yapamam” kelimesini yasaklama	Erkek	189	4.2584	0.55046	0.459	0.498	-0.068	0.946
	Kadın	169	4.2623	0.55237				
7. Öğrenci fikirlerini yansıtma	<b>Erkek</b>	<b>189</b>	<b>3.8942</b>	<b>0.62690</b>	<b>1.347</b>	<b>0.247</b>	<b>-2.741</b>	<b>0.006*</b>
	<b>Kadın</b>	<b>169</b>	<b>4.0888</b>	<b>0.71618</b>				
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	Erkek	189	4.1720	0.58590	3.569	0.060	-1.413	0.158
	Kadın	169	4.2559	0.53100				
9. Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma	<b>Erkek</b>	<b>189</b>	<b>3.8889</b>	<b>0.76027</b>	<b>0.001</b>	<b>0.971</b>	<b>-3.653</b>	<b>0.000*</b>
	<b>Kadın</b>	<b>169</b>	<b>4.1716</b>	<b>0.69661</b>				
10. Drama yapma/Rol oynama	Erkek	189	3.3862	1.01401	6.326	0.121	-1.674	0.095
	Kadın	169	3.5533	0.87294				
11. Günlük tutma	Erkek	189	2.6190	1.23989	1.226	0.200	0.262	0.793
	Kadın	169	2.5878	1.01266				
12. Model olma	<b>Erkek</b>	<b>189</b>	<b>3.9718</b>	<b>0.66429</b>	<b>3.545</b>	<b>0.061</b>	<b>-2.546</b>	<b>0.011*</b>
	<b>Kadın</b>	<b>169</b>	<b>4.1420</b>	<b>0.59279</b>				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet faktörü açısından dağılımları incelendiğinde t-testi sonucuna göre anlamlı farklılık çıkan boyutlar bulunmaktadır. Elde edilen veri sonuçlarına göre; “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” ve “*Model olma*” alt boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamlı farkındalık olduğu saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Anlamlı fark tespit edilen boyutlara scheffe testi uygulanarak elde edilen veri sonuçları boyut bazında değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutunu kullanma düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık çıkmıştır ( $p<0.05$ ). Kadın öğretmenlerin (4.08) öğrenme-öğretme ortamlarında “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutunu erkek öğretmenlere (3.89) göre oransal olarak daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak; erkek ve kadın öğretmenlerin bu boyuta ilişkin katılım düzeyleri aynı dilimde yer almasına rağmen, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran, öğrencilerinin birbirlerinin fikirlerini; düzeltmelerine, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve başka sözcüklerle ifade etmelerine daha fazla teşvik ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre, kadın öğretmenlerin (4.17) “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında erkek öğretmenlere (3.88) oranla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde; kadın ve erkek öğretmenlerin, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri aynı aralıkta yer almakla birlikte; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, öğrencilerin kullandıkları ifadeleri açığa çıkararak fikirlerinin farkına varmaları yönünde daha fazla teşvik ettikleri düşünülmektedir.

“*Model olma*” boyutu, bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık bulunan diğer bir boyuttur ( $p<0.05$ ). Erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri incelendiğinde;

“*Model olma*” boyutunu kullanma düzeylerinin aynı dilim içinde bulunduğu, fakat oransal olarak kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıktığı gözlenmektedir. Kadın öğretmenlerin (4.14) öğrenme-öğretme ortamlarında erkek öğretmenlere (3.97) göre daha fazla “*Model olma*” boyutunu kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak; kadın öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerine model olma konusunda erkek öğretmenlerden daha fazla özen gösterdikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyet faktörü açısından t-testi sonuçları incelendiğinde anlamlı fark çıkan boyutların tümünde kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuca göre; kadın öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerinin alt boyutlarından olan “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” ve “*Model olma*” boyutlarını erkek öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında daha fazla kullanmakta oldukları söylenebilir.

#### **4.2.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mesleki Kıdem Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin mesleki kıdem süreleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmada elde edilen verilere varyans analizi uygulanmıştır. Verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mesleki Kıdem Süresi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
1. Strateji planlama	1-5 yıl	130	3.9268	0.50762	1.390	0.227	4.024	<b>0.003*</b>	5-1
	6-10 yıl	72	4.0590	0.60502					
	11-15 yıl	81	4.1059	0.51472					
	16-20 yıl	49	4.1993	0.43826					
	21 ve üzeri	26	4.2404	0.41451					
	Toplam	358	4.1062	0.49602					
2. Soru üretme	1-5 yıl	130	3.6181	0.83125	2.000	0.078	4.493	<b>0.001*</b>	2-1 4-1 5-1
	6-10 yıl	72	3.9630	0.75215					
	11-15 yıl	81	3.7787	0.72840					
	16-20 yıl	49	4.0411	0.75701					
	21 ve üzeri	26	4.0386	0.55225					
	Toplam	358	3.8879	0.72421					
3. Bilinçli seçim yapma	1-5 yıl	130	3.8770	0.72921	0.827	0.531	1.188	0.316	-
	6-10 yıl	72	4.0792	0.62741					
	11-15 yıl	81	4.0084	0.66709					
	16-20 yıl	49	4.0141	0.81952					
	21 ve üzeri	26	4.0648	0.72487					
	Toplam	358	4.0087	0.71362					

**Tablo 23'ün Devamı**

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mesleki Kıdem Süresi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
4. Birden fazla ölçütle değerlendirme	1-5 yıl	130	3.4130	0.82540	1.622	0.153	6.224	<b>0.000*</b>	2-1 3-1 4-1 5-1
	6-10 yıl	72	3.7965	0.80445					
	11-15 yıl	81	3.7121	0.77277					
	16-20 yıl	49	3.9526	0.68082					
	21 ve üzeri	26	3.9524	0.66587					
	Toplam	358	3.7544	0.74986					
5. Güven sağlama	1-5 yıl	130	3.2567	0.98005	1.822	0.108	2.993	<b>0.019*</b>	2-1 4-1 5-1
	6-10 yıl	72	3.5744	0.85257					
	11-15 yıl	81	3.4077	0.77462					
	16-20 yıl	49	3.6056	0.77782					
	21 ve üzeri	26	3.7180	0.79844					
	Toplam	358	3.5122	0.83668					
6. Öğrenciye “Yapamam” kelimesini yasaklama	1-5 yıl	130	4.1722	0.59137	1.007	0.413	1.873	0.115	-
	6-10 yıl	72	4.2595	0.58722					
	11-15 yıl	81	4.3412	0.48217					
	16-20 yıl	49	4.3781	0.50142					
	21 ve üzeri	26	4.2318	0.48364					
	Toplam	358	4.2765	0.53015					

**Tablo 23'ün Devamı**

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mesleki Kıdem Süresi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
7. Öğrenci fikirlerini yansıtma	1-5 yıl	130	3.8272	0.74821	1.146	0.336	2.233	<b>0.013*</b>	2-1 3-1 4-1
	6-10 yıl	72	4.1427	0.60957					
	11-15 yıl	81	4.0314	0.58987					
	16-20 yıl	49	4.0923	0.60589					
	21 ve üzeri	26	4.0109	0.74398					
	Toplam	358	4.0209	0.65950					
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	1-5 yıl	130	4.1123	0.59321	0.440	0.821	2.212	0.067	-
	6-10 yıl	72	4.3168	0.54233					
	11-15 yıl	81	4.2508	0.52465					
	16-20 yıl	49	4.3017	0.54758					
	21 ve üzeri	26	4.1357	0.53578					
	Toplam	358	4.2234	0.54871					
9. Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma	1-5 yıl	130	4.0002	0.75754	0.166	0.975	0.779	0.539	-
	6-10 yıl	72	4.0631	0.72664					
	11-15 yıl	81	3.9387	0.76421					
	16-20 yıl	49	4.1639	0.72487					
	21 ve üzeri	26	4.1909	0.70024					
	Toplam	358	4.0713	0.73472					

Tablo 23'ün Devamı

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mesleki Kıdem Süresi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	p			
10. Drama yapma/Rol oynama	1-5 yıl	130	3.1812	1.06085	3.479	0.070	4.822	<b>0.001*</b>	2-1 3-1 4-1 5-1
	6-10 yıl	72	3.6393	0.91674					
	11-15 yıl	81	3.6115	0.80282					
	16-20 yıl	49	3.5920	0.91731					
	21 ve üzeri	26	3.7128	0.65182					
	Toplam	358	3.5473	0.86990					
11. Günlük tutma	1-5 yıl	130	2.3182	1.15824	1.055	0.385	4.671	<b>0.001*</b>	2-1 4-1 5-1
	6-10 yıl	72	2.8339	1.16475					
	11-15 yıl	81	2.6178	1.04124					
	16-20 yıl	49	2.7079	1.10326					
	21 ve üzeri	26	3.1674	0.98178					
	Toplam	358	2.7290	1.08985					
12. Model olma	1-5 yıl	130	4.0542	0.60120	0.743	0.582	0.197	0.940	-
	6-10 yıl	72	4.0745	0.71942					
	11-15 yıl	81	4.0704	0.60971					
	16-20 yıl	49	3.9802	0.64376					
	21 ve üzeri	26	4.0645	0.67365					
	Toplam	358	4.0487	0.64954					



Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, mesleki kıdem sürelerine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçütle değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Drama yapma/Rol oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı fark çıkan boyutlara scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre boyutlar tek tek değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında “*Strateji planlama*” boyutunu kullanma düzeylerinin mesleki kıdem süreleri açısından dağılımları incelendiğinde, varyans analizi sonucuna göre anlamlı farklılık çıkmıştır ( $p<0.05$ ). Gruplar arasında yapılan scheffe testi sonucuna göre ise, 21 yıl ve üzeri ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen grupları arasındaki fark anlamlı düzeydedir. Kıdem süresi 21 yıl ve üzeri arası olan öğretmenlerin kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre, bilişsel farkındalık stratejisinin “*Strateji planlama*” basamağını kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; mesleki kıdem süresi 21 yıl ve üzeri yıl arası olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre; ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde daha sistemli ve düzenli hareket ettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerinden “*Soru üretme*”, “*Güven sağlama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarını kullanma düzeylerinin mesleki kıdem süreleri açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı fark çıkan bu gruplara uygulanan scheffe test sonucuna göre; “*Soru üretme*”, “*Güven sağlama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında birbirine paralel sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuca göre; kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin öğrencilerini; ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda sorular üretmeye; iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim alarak güven duygularını artırmaya ve etkinlikleri hakkında günlük tutmaya, kıdem süresi 6-10 ve 16 yıl ve üzeri arası olan öğretmenlere göre daha az teşvik ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutlarından olan “*Birden fazla ölçütle değerlendirme*” ve “*Drama yapma/Rol oynama*” boyutlarını kullanma düzeyleri mesleki kıdem süreleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Gruplar arası scheffe testi sonucuna göre; her iki grup verilerin birbirine paralel olduğu tespit edildi. Elde edilen verilere göre; kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin; öğrencilerini, faaliyetleri esnasında nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı ölçütlerle değerlendirmeye ve başkalarının düşünceleri hakkında empati kurarak farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya; kıdem süresi 6 yıl ve üzeri arası olan öğretmenlere göre daha az yönlendirdikleri düşünülmektedir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında, öğretmenlerin “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutunu kullanma düzeylerinde mesleki kıdem süreleri bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Yapılan scheffe test analizi sonucuna göre, 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerinden birbirlerinin fikirlerini; düzeltmelerini, aktarmalarını, karşılaştırmalarını ve başka sözcükler ile ifade etmelerini 6-20 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip olan öğretmenlere göre daha az kullandıkları ifade edilebilir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mesleki kıdem süresi açısından değerlendirildiğinde; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçütle değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Drama yapma/Rol oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Anlamlı fark çıkan tüm boyutlarda, 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıkmıştır. Bunun nedeni olarak; öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin, öğretmenlere tecrübe kazandırdığı ve böylece bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullanabildikleri düşünülmektedir.

#### **4.2.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmadan elde edilen verilere varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 24’te yer almaktadır.

**Tablo 24.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mezun Olunan Fakülte	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
1. Strateji planlama	Eğitim Fakültesi	252	4.0962	0.52990	4.777	0.090	1.667	0.190	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.9521	0.45163					
	Diğer Fakülteler	46	4.0489	0.76534					
	Toplam	358	4.0660	0.55482					
2. Soru üretme	Eğitim Fakültesi	252	3.7923	0.79984	2.056	0.129	0.655	0.520	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.8000	0.77678					
	Diğer Fakülteler	46	3.9348	0.67264					
	Toplam	358	3.8119	0.78025					
3. Bilinçli seçim yapma	Eğitim Fakültesi	252	3.9815	0.70952	0.735	0.480	0.467	0.627	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.9167	0.69332					
	Diğer Fakülteler	46	4.0507	0.73692					
	Toplam	358	3.9795	0.70934					
4. Birden fazla ölçütle değerlendirme	Eğitim Fakültesi	252	3.6733	0.81728	0.204	0.816	0.077	0.976	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.6722	0.75786					
	Diğer Fakülteler	46	3.6232	0.79071					
	Toplam	358	3.6667	0.80227					

**Tablo 24'ün Devamı**

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mezun Olunan Fakülte	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
5. Güven sağlama	Eğitim Fakültesi	252	3.4405	0.89090	0.006	0.994	0.254	0.776	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.3722	0.84838					
	Diğer Fakülteler	46	3.4928	0.88816					
	Toplam	358	3.4358	0.88178					
6. Öğrenciye "Yapmam" kelimesini yasaklama	Eğitim Fakültesi	252	4.2910	0.50842	3.560	0.089	1.999	0.137	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	4.1333	0.58930					
	Diğer Fakülteler	46	4.2572	0.69363					
	Toplam	358	4.2602	0.55060					
7. Öğrenci fikirlerini yansıtırma	Eğitim Fakültesi	252	3.9960	0.67650	0.335	0.716	0.351	0.704	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.9208	0.70634					
	Diğer Fakülteler	46	4.0163	0.64636					
	Toplam	358	3.9860	0.67660					
8. Öğrenci davranışlarını tanımlama	Eğitim Fakültesi	252	4.2639	0.53587	1.093	0.336	9.617	<b>0.000*</b>	1-2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.9292	0.54867					3-2
	Diğer Fakülteler	46	4.2935	0.61306					
	Toplam	358	4.2116	0.56145					

Tablo 24'ün Devamı

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Mezun Olunan Fakülte	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
9. Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma	Eğitim Fakültesi	252	4.2639	0.53587	0.263	0.769	1.668	0.190	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.9292	0.54867					
	Diğer Fakülteler	46	4.2935	0.61306					
	Toplam	358	4.2116	0.56145					
10. Drama yapma/Rol oynama	Eğitim Fakültesi	252	3.5397	0.95643	0.053	0.948	2.938	0.054	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.3500	0.93110					
	Diğer Fakülteler	46	3.2065	0.91637					
	Toplam	358	3.4651	0.95239					
11. Günlük tutma	Eğitim Fakültesi	252	2.6164	1.11536	0.660	0.518	0.735	0.480	-
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	2.6889	1.19614					
	Diğer Fakülteler	46	2.4275	1.18147					
	Toplam	358	2.6043	1.13683					
12. Model olma	Eğitim Fakültesi	252	4.1098	0.57530	6.056	0.090	3.957	<b>0.020*</b>	1-2
	Fen-Edebiyat Fakültesi	60	3.8667	0.73697					
	Diğer Fakülteler	46	3.9783	0.76466					
	Toplam	358	4.0521	0.63639					

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde mezun oldukları fakülte türüne göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre; “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” ve “*Model olma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruplar arası scheffe testi uygulanmış ve bu test sonuçları boyutlara göre tek tek değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutu olan “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” boyutunu kullanma düzeyi mezun olunan fakülte türü açısından değerlendirildiğinde anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Anlamlı fark çıkan gruplar arasındaki scheffe testi sonucuna göre; fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre; öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin olumlu davranışlarını tanımlama, geliştirme ve pekiştirme etkinliklerini daha az uyguladıkları söylenebilir.

Öğrenme-öğretme ortamlarında, öğretmenlerin “*Model olma*” boyutunu kullanma düzeyinde, mezun olunan fakülte türüne göre dağılımlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi analizi sonucuna göre; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alarak öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca iki boyutta anlamlı fark çıkması, pedagojik formasyon eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler adına düşündürücü bir durum olarak nitelendirilebilir.

#### **4.2.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmadan elde edilen verilere varyans analizi uygulanmıştır. Verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.



**Tablo 25.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
1. Strateji Planlama	İlköğretim I.Kademe	101	4.2537	0.50512	0.388	0.678	15.594	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.1508	0.52908					
	Ortaöğretim	160	3.8961	0.55305					
	Toplam	358	4.0660	0.55482					
2. Soru Üretme	İlköğretim I.Kademe	101	3.9538	0.73791	0.318	0.728	13.056	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.0344	0.75075					
	Ortaöğretim	160	3.5875	0.76843					
	Toplam	358	3.8119	0.78025					
3. Bilinçli Seçim Yapma	İlköğretim I.Kademe	101	4.2739	0.64532	0.311	0.733	19.884	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.0584	0.66146					
	Ortaöğretim	160	3.7458	0.69989					
	Toplam	358	3.9795	0.70934					
4. Birden Fazla Ölçütü Değerlendirme	İlköğretim I.Kademe	101	3.9208	0.78195	0.411	0.663	18.587	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	3.8522	0.72324					
	Ortaöğretim	160	3.3938	0.77961					
	Toplam	358	3.6667	0.80227					

Tablo 25'in Devamı

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
5. Güven Sağlama	İlköğretim I.Kademe	101	3.5875	0.89957	0.446	0.628	12.302	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	3.6838	0.80561					
	Ortaöğretim	160	3.1896	0.85547					
	Toplam	358	3.4358	0.88178					
6. Öğrenciye “Yapmam” Kelimesini Yasaklama	İlköğretim I.Kademe	101	3.5875	0.89957	4.610	0.110	21.338	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	3.6838	0.80561					
	Ortaöğretim	160	3.1896	0.85547					
	Toplam	358	3.4358	0.88178					
7. Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	İlköğretim I.Kademe	101	4.2500	0.55902	5.803	0.070	15.063	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.0206	0.60561					
	Ortaöğretim	160	3.7984	0.72765					
	Toplam	358	3.9860	0.67660					
8. Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	İlköğretim I.Kademe	101	4.3936	0.49667	0.504	0.605	17.831	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.3299	0.53588					
	Ortaöğretim	160	4.0250	0.56091					
	Toplam	358	4.2116	0.56145					

Tablo 25'in Devamı

Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
9. Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	İlköğretim I.Kademe	101	4.1089	0.82645	0.853	0.427	3.198	<b>0.042*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.1134	0.71990					
	Ortaöğretim	160	3.9125	0.69034					
	Toplam	358	4.0223	0.74345					
10. Drama Yapma	İlköğretim I.Kademe	101	3.8465	0.89091	2.594	0.076	23.144	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	3.6443	0.81955					
	Ortaöğretim	160	3.1156	0.94706					
	Toplam	358	3.4651	0.95239					
11. Günlük Tutma	İlköğretim I.Kademe	101	2.8878	1.03632	1.586	0.206	17.429	<b>0.000*</b>	1-3 2-3
	İlköğretim II. Kademe	97	2.9313	1.20083					
	Ortaöğretim	160	2.2271	1.04702					
	Toplam	358	2.6043	1.13683					
12. Model Olma	İlköğretim I.Kademe	101	4.2112	0.57874	0.442	0.643	6.355	<b>0.002*</b>	1-3
	İlköğretim II. Kademe	97	4.0859	0.66888					
	Ortaöğretim	160	3.9313	0.63013					
	Toplam	358	4.0521	0.63639					

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde görev yaptıkları eğitim kademesine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre; bilişsel farkındalık stratejisini oluşturan tüm boyutlarda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı fark çıkan boyutların gruplarına scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre boyutlar tek tek değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin “Strateji planlama”, “Soru üretme”, “Bilinçli seçim yapma”, “Birden fazla ölçüt ile değerlendirme”, “Güven sağlama”, “Öğrencilerin fikirlerini yansıtmaya”, “Öğrenci davranışlarını tanımlama”, “Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma”, “Rol oynama/Drama yapma” ve “Günlük tutma” boyutlarını kullanma düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesi açısından dağılımları incelendiğinde, anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı fark çıkan bu boyutlara uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin;

- Ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde planlama yapmaya;
- Ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda öğrencilerinin sorular üretmelerine;
- Öğrencilerin, yaptıkları seçimlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varmalarını sağlayarak kendi seçimlerini yapmaya;
- Öğrencilerine, faaliyetleri esnasında nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı ölçütlerle değerlendirmeye;
- Öğrencilerinin, iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim alarak güven duygularını artırmaya;
- Öğrencilerinin, birbirlerinin fikirlerini düzeltmelerine, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve başka sözcükler ile ifade etmelerine;
- Öğrencilerinin, öğrenme-öğretme ortamındaki olumlu davranışlarını tanımlamaya, geliştirmeye ve pekiştirmeye;
- Öğrencilerin, kendilerinin ve çevresindekilerin ifadelerini açığa çıkararak kendi fikirlerinin farkına varmalarına;

- Öğrencilerini, başkalarının düşünceleri hakkında empati kurarak farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya;
- Öğrencilerine karşılaştıkları problemler karşısında, eksik becerilerini tespit etmelerini ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyerek, çaresizliklerini yenmeye;
- Öğrencilerini, gün içindeki etkinlikleri hakkında günlük tutmaya ilköğretim I. ve ilköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenlere kıyasla öğrenme-öğretme ortamlarında daha az yer verdikleri söylenebilir.

“*Model olma*” boyutu ise, öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerinde görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı fark bulunan diğer bir boyuttur ( $p < 0,05$ ). Gruplar arası yapılan scheffe test sonucuna göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlere göre; öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alıp, öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya daha az yer verdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bilişsel farkındalık boyutlarının çoğunda, İlköğretim I. kademe lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu durum ise, öğrencilerin erken yaşta bilişsel farkındalık stratejileri ile karşılaşmalarına ve böylece bireylerin bilişsel farkındalık stratejilerini daha kolay yaşamlarına aktarmalarına imkan sağlayacaktır. Bu da eğitim adına sevindirici bir durum olarak nitelendirilebilir.

#### **4.2.2.5. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Öğrenci Sayısı Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmadan elde edilen verilere varyans analizi uygulanmıştır. Verilerden elde edilen analiz sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26.** Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bilişsel farkındalık Stratejileri	Öğrenci Sayısı	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
1. Strateji Planlama	5-14 kişi	47	4.0165	0.61939	1.213	0.305	0.491	0.612	-
	15-24 kişi	280	4.0673	0.51452					
	25 ve üzeri	31	3.9847	0.46012					
	Toplam	358	4.0228	0.53134					
2. Soru Üretme	5-14 kişi	47	3.8091	0.93705	3.157	0.205	0.298	0.743	-
	15-24 kişi	280	3.8242	0.73675					
	25 ve üzeri	31	3.7105	0.93189					
	Toplam	358	3.7812	0.86856					
3. Bilinçli Seçim Yapma	5-14 kişi	47	3.9862	0.76821	0.928	0.427	0.777	0.460	-
	15-24 kişi	280	3.9958	0.70289					
	25 ve üzeri	31	3.8287	0.68892					
	Toplam	358	3.9369	0.72000					

Tablo 26'nın Devamı

Bilişsel farkındalık Stratejileri	Öğrenci Sayısı	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
4. Birden Fazla Ölçütle Değerlendirme	5-14 kişi	47	3.5749	0.84521	1.015	0.386	0.413	0.662	-
	15-24 kişi	280	3.6856	0.79512					
	25 ve üzeri	31	3.6346	0.82391					
	Toplam	358	3.6317	0.82141					
5. Güven Sağlama	5-14 kişi	47	3.2132	0.98346	1.570	0.196	2.376	0.094	-
	15-24 kişi	280	3.4889	0.87189					
	25 ve üzeri	31	3.3014	0.75785					
	Toplam	358	3.3345	0.87106					
6. Öğrenciye "Yapamam" Kelimesini Yasaklama	5-14 kişi	47	4.2523	0.64342	1.864	0.135	1,873	0.155	-
	15-24 kişi	280	4.2824	0.53481					
	25 ve üzeri	31	4.0813	0.53352					
	Toplam	358	4.2053	0.57058					

Tablo 26'nın Devamı

Bilişsel farkındalık Stratejileri	Öğrenci Sayısı	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
7. Öğrenci Fikirlerini Yansıtma	5-14 kişi	47	4.0644	0.76398	0.999	0.393	1,636	0.196	-
	15-24 kişi	280	3.9956	0.64628					
	25 ve üzeri	31	3.7908	0.79186					
	Toplam	358	3.9502	0.73404					
8. Öğrenci Davranışlarını Tanımlama	5-14 kişi	47	4.2825	0.65273	1.965	0.119	0.649	0.525	-
	15-24 kişi	280	4.2088	0.55189					
	25 ve üzeri	31	4.1375	0.50864					
	Toplam	358	4.2096	0.57108					
9. Öğrenci Terminolojisini Açığa Çıkarma	5-14 kişi	47	4.1495	0.67534	1.551	0.201	4.163	<b>0.016*</b>	1-3
	15-24 kişi	280	4.0399	0.71554					
	25 ve üzeri	31	3.6774	0.98875					2-3
	Toplam	358	3.9556	0.79321					



Tablo 26'nın Devamı

Bilişsel farkındalık Stratejileri	Öğrenci Sayısı	N	Ort	SS	Homojenlik		F	p	Fark (scheffe)
					Levene	P			
10. Drama Yapma	5-14 kişi	47	3.4898	0.94154	0.226	0.878	1.734	0.178	-
	15-24 kişi	280	3.4952	0.94178					
	25 ve üzeri	31	3.1618	1.04421					
	Toplam	358	3.3822	0.97584					
11. Günlük Tutma	5-14 kişi	47	2.4405	1.05902	0.681	0.546	1.574	0.209	-
	15-24 kişi	280	2.6607	1.15644					
	25 ve üzeri	31	2.3552	1.05089					
	Toplam	358	2.4854	1.08878					
12. Model Olma	5-14 kişi	47	4.0431	0.65825	0.878	0.452	2.626	0.074	-
	15-24 kişi	280	4.0818	0.63383					
	25 ve üzeri	31	3.8062	0.59541					
	Toplam	358	3.9770	0.62916					

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme-öğretim ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi test sonucuna göre; yalnızca “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruplara scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre; öğrenme-öğretme ortamı 25 kişi ve üzeri olan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamında 5-24 arası öğrencisi olan öğretmenlere göre; öğrencileri hem kendi hem de arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmaları yönünde daha az teşvik edici oldukları söylenebilir. Bu durum, bilişsel farkındalık stratejilerinden “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunun, sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda daha rahat uygulanabildiğini göstermektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte türü, görev yaptıkları eğitim kademesi ve öğrenci sayısı değişkenine göre; öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular yorumlanarak tartışılmıştır.

#### 5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması

Bilişsel farkındalık stratejileri üzerine yapılan bu araştırmada yer alan katılımcılar, kişilik özellikleri bakımından incelendiğinde;

Araştırmada yer alan 358 katılımcının; yüzde 52.8'i erkek, yüzde 47.2'si ise kadın öğretmenden oluşmaktadır. Bu sonuca göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Mezun oldukları fakülte türü açısından öğretmenlerin yüzde 70.4'ünün eğitim fakültesi, yüzde 16.8'inin Fen-Edebiyat Fakültesi ve yüzde 12.8'inin ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında; mühendislik, su ürünleri, iktisadi idari bilimler, ilahiyat ve veterinerlik fakültelerinden mezun öğretmenler bulunmaktadır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki kıdem süreleri bakımından incelendiğinde ise; 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin yüzde 36.3 oranı ile ilk sırada yer aldığı gözlenirken, yüzde 20.1'i 6-10 yıl arası, yüzde 22.6'sı 11-15 yıl arası, yüzde 13.7'si 16-20 yıl arası ve yüzde 7.3'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahiptirler. Dolayısıyla, Tunceli il merkezine bağlı ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdem sürelerinin 1-5 yıl arasında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi incelendiğinde ise, yüzde 28.2'si ilköğretim I. kademe, yüzde 27.1'i ilköğretim II kademe ve yüzde 44.7'si ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Bu verilere göre, katılımcılarda oransal olarak yoğunluğun, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; yüzde 13.1'i 5-14 kişi arası, yüzde 78.2'si 15-24 kişi arası, yüzde 8.6'sı 25 kişi ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadırlar. Buna göre katılımcılar arasında 15 ile 24 öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, M.E.B. 2010-2011 verilerine göre, Türkiye'de derslik başına ortalama 33 öğrenci düşmektedir. Bu veriden yola çıkarak, Tunceli İl Merkezine bağlı okullardaki derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye geneli derslik başına düşen öğrenci ortalamasının altında olduğundan olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

### **5.1.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmanın alt amaçlarına göre ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### **5.1.2.1. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Kullanma Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri genel olarak değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine katılımları, kullanmama düzeylerine katılımlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında “*Günlük tutma*” boyutunu diğer boyutlara göre daha az uyguladıkları dikkat çekici diğer bir sonuçtur. Bilişsel farkındalık stratejileri boyut bazında incelendiğinde;

“*Strateji planlama*” boyutunu öğretmenlerin kullanma düzeyleri ortalamaları incelendiğinde; bu boyutun öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında yüksek düzeyde bir kullanıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin, herhangi bir faaliyet öncesinde öğrenme-öğretme

ortamında kullanacağı stratejiye, karşılaşılabilecek sorunlara ve hatırlanması gereken kurallara dikkat çektiği ve bu kuralları takip ettikleri söylenebilir. Böylece öğretmenler; derse daha hakim olmalarını sağlayacak ve böylece öğrencilere bilişsel farkındalık gibi üst düzey becerileri daha kolay kazandırabileceklerdir.

“*Soru üretme*” boyutunu öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri ortalamalarından elde edilen bulgular neticesinde; öğretmenlerin “*soru üretme*” boyutunu yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Yani, öğretmenlerin konu alanı ne olursa olsun, öğrencilerine ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrasında kendi kendilerine sorular oluşturarak, çalışmalarını yönünde teşvik edici bir tavır sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Böylece; öğretmenler öğrencilerinin, kendi anlamalarının önündeki engelleri fark etmelerini ve bu engelleri ortadan kaldırmak için ne tür bir stratejik faaliyet içerisinde olmaları gerektiğine karar vermelerini sağlayarak, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceklerdir.

“*Bilinçli seçim yapma*” boyutuna dair bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bu boyutu yüksek düzeyde kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak; öğretmenlerin öğrencilerini kendi seçimlerini yapmaya yönlendirdikleri, seçimlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varmalarını sağladıkları düşünülmektedir. Bu sayede öğrenciler, karar verme sürecinde ve öncesinde, yaptıkları seçimlerin nedenlerini ve sonuçlarını araştırabilmek için bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak; nedensel ilişkileri, faaliyetleri ve elde ettikleri sonuçları algılamada daha başarılı olabileceklerdir.

“*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*” boyutunu kullanma düzeyleri ortalamaları incelendiğinde; öğretmenler tarafından kullanımının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğrencilerini faaliyetleri esnasında, nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı kriterlerle kendi değerlendirmelerini yapmaları yönünde teşvik ettikleri söylenebilir. Öğrencilerin, üzerinde düşünmelerine neden olacak iki ya da daha fazla kritere göre aktivitelerini değerlendirmeleri, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak bilişsel farkındalık düzeylerini önemli düzeyde artırabilir.

“*Güven sağlama*” boyutunu öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında üst düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla; öğrencilerini iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim almaya teşvik etmeleri, öğrencilerin yaptıkları davranışlarının bilincine varmalarına ve kendilerine daha fazla güven duymalarını sağlayacak ortamı hazırladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu ortamları hazırlamaları; öğrencilerin daha rahat ve bilinçli davranmalarını sağlayarak bilişsel farkındalık becerilerinin daha fazla gelişmesine yardımcı olabilecektir.

“*Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama*” boyutunda öğretmenlerin kullanım düzey ortalamaları incelendiğinde; bu boyutun öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında en üst düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğrencilerinin karşılaştıkları problemler karşısında, eksik becerilerini tespit etmelerine ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyerek, çaresizliklerini yenmelerine önemli düzeyde yardımcı oldukları; aynı zamanda, gerekli bilgi ve becerilerin doğru ve farkında olarak kullanıldığında her problemin çözülebileceğine her zaman inandırmaya özen gösterdikleri düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin ne bildikleri ile ne bilmeleri gerektiği arasındaki sınırları belirlemelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler ihtiyaç duyulan bilgiyi üretmede, istikrarlı bir tutum geliştirerek bilişsel farkındalık becerilerini arttırabilirler. “*Bireylerin başarılı olabileceklerine inancı farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak, onların işlevsel seçim yapma süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir*” (Bandura, 1997: 10) ifadesi de bu sonucun önemini vurgular niteliktedir.

“*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutunu kullanma düzeyleri ortalamalarından elde edilen bulgular neticesinde; öğretmenlerin bu boyutu yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamında öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini; düzeltmelerine, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve başka sözcükler ile ifade etmelerine teşvik etmekte olduğu söylenebilir. Böylece öğretmenler, öğrencilerinin hem kendi fikirlerini hem de çevrelerindeki fikirleri sorgulayarak ve düşünerek bilişsel süreçlerini harekete geçirip geliştirmelerini sağlayabilirler. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğrenci fikirlerini önemsedikleri ve öğrenme esnasında ön plana çıkararak, öğrenci merkezli öğretimi

benimsedikleri düşünölmektedir. Birçok araştırma dışsal olarak dayatılan bilişsel farkındalık stratejilerinin, öğrencilerin kendi kendilerine oluşturduğu stratejilerden daha az ve etkili olduğunu kanıtlamıştır (Wagner ve Sternberg, 1984). Bunun nedeni; bilişsel farkındalık stratejilerinin odak noktası başkaları tarafından yapılan düzenleme değildir, bunun aksine kişisel bir öz düzenlemedir. Bundan dolayı öğrencilerin stratejilerini bağımsız olarak oluşturmaları ve bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve öz sorgulamayı destekleyen öğretimler tavsiye edilmektedir (Paris vd., 1986).

“Öğrenci davranışlarını tanımlama” boyutuna dair bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında “Öğrenci davranışlarını tanımlama” boyutunu en üst düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak; öğretmenlerin, öğrencilerinin okul ortamındaki olumlu davranışlarını tanımlamaya, geliştirmeye ve pekiştirmeye her zaman ciddi bir özen göstermekte oldukları anlaşılmaktadır. Böylece; öğretmenler öğrencilerinin davranışlarının farkındalıklarını sağlayarak olumlu davranışlar geliştirmelerine ve uygun öğrenci davranışları sergilemelerine imkan sağlayabilirler. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin, toplumda kabul gören başarılı bireyler olabilmelerine yardımcı olabilecektir.

“Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma” boyutunu öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında üst düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin, öğrencileri hem kendi hem de arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmaları yönünde genellikle teşvik edici davrandıkları düşünölmektedir. Öğrencilerin, kendilerinin ve çevresindekilerin ifadelerini açığa çıkarmaları; kendi fikirlerinin farkına varmalarına ve böylece öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullanarak kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayabilir.

“Drama yapma/Rol oynama” boyutunu öğretmenlerin kullanma düzey ortalamaları incelendiğinde; bu boyutun öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında üst düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Böylece öğrencilerin; başkalarının rollerini üstlenerek düşünceleri hakkında empati kurması ve farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapması, farklı düşüncelerin de olabileceğinin farkına varmalarına ve böylece bilişsel farkındalık becerilerinin artmasına yardımcı

olabilecektir. Gelen (2003), “sınıf ortamında drama yapma stratejisinin kullanılmasının; öğrencilerin öğrendiklerini yüksek düzeyde hatırlayabilmelerine, öğrencilerin derse katılımını arttırmaya, dikkatlerini yoğunlaştırarak ve belleklerini güçlendirerek bilişsel farkındalık becerilerini arttırmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir” (Gelen, 2003: 190) “Rol oynama bilişsel farkındalığı geliştirebilir, çünkü öğrenciler rol oynama etkinliklerinde bulunurken bilinçli olarak o insanın niteliklerini ve kişilik özelliklerini sürdürürler. Drama yapma, o insanın belirli bir durumda nasıl hareket edeceğine dair bir hipotez ve tahmin görevi görür. Başka birinin rolünü almak ben merkezli alguların azalmasında katkıda bulunur” (Demir, 2009: 387) ifadeleri de bu önemi destekler niteliktedir.

“Günlük tutma” boyutunda öğretmenlerin kullanım düzey ortalamaları incelendiğinde; bu boyutun öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme ortamlarında alt düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, öğrencilerini etkinlikleri hakkında günlük tutmaya düşük oranda teşvik ettikleri; günlük notların öz değerlendirme için bir veri kaynağı olduğunu vurgulayarak, uyguladıkları faaliyetleri bireysel düşünceleri ile ifade etmeleri yönünde zaman zaman teşvik ettikleri söylenebilir. Bir deneyimi ya da kişisel bir kaydı yazmak ya da resimle ifade etmek; öğrencilerin düşünceleri ve olayları daha net kavramalarına, değerlendirmelerine, sentezlemelerine ve onları kendi sembolik formlarına dönüştürerek bilişsel farkındalık becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında; bilişsel farkındalık stratejilerinden olan “günlük tutma” boyutunu düşük düzeyde kullanmaları, öğrencilerin etkinliklerini ilerleyen dönemlerde tekrar geri dönüp öz değerlendirme yapabilmelerini zorlaştıran bir durum olacağı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimini engelleyen bir durum olarak nitelendirilebilir.

“Model olma” boyutunu öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma oranının üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alırken; öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya ciddi bir özen gösterdikleri söylenebilir. Çocuklar, en iyi şekilde çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrenirler; bu nedenle öğretmen alenen bilişsel farkındalığı gösteren davranışlar



yaparsa, muhtemelen bilişsel farkındalık becerisine sahip öğrenciler yetiştirebilecektir. Literatürde model olma basamağına ilişkin; Hall vd. (1999)'ne göre bilişsel farkındalık; öğrenen açısından kişinin farkındalığı ile ilgilidir ve kişi kullanılan öğrenme stratejilerinin önemli ölçüde farkındadır ve bunları kullanmaya çalışır. Eğer öğretmen düşünme süreçleri üzerine zaman ayırırsa, öğrencide bilişsel farkındalık stratejilerini geliştirebilir. Öğretmen için bunu yapmanın yolu ise; örnek teşkil edecek davranışlarla işi modelleyerek, öğrencilerde bilişsel farkındalık süreçlerini oluşturmaktır. Costa (1984)'ya göre ise, tüm öğretim teknikleri model bir öğretmenin öğrencilerin kimliği üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **5.1.2.2. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Cinsiyet Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımları değerlendirildiğinde; bilişsel farkındalık stratejisini oluşturan alt boyutlardan “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” ve “*Model olma*” boyutlarında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı fark çıkan bu boyutlar incelendiğinde; tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıktığı gözlenmiştir. Katılımcılar arasında erkek öğretmenlerin oransal olarak yoğun olmalarına rağmen, sonucun kadın öğretmenler lehine çıkması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu duruma rağmen sonucun kadın öğretmenler lehine çıkması, kadın öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerinin bu üç boyutunu, öğrenme-öğretme ortamlarında erkek öğretmenlere oranla daha fazla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

#### **5.1.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mesleki Kıdem Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mesleki kıdem sürelerine göre değerlendirildiğinde; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçütle değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Drama yapma/Rol oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit

edilmiştir. Anlamli fark çıkan boyutlar incelendiğinde ise; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçütle değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Drama yapma/Rol Oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında mesleki kıdem süreleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin, 6 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleğe yeni başlamalarından kaynaklanan tecrübe eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonucu literatürden pek çok çalışma destekler niteliktedir. Özcan (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile derslerinde biliş üstü becerileri geliştiren stratejileri kullanma arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda; mesleki tecrübesi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki tecrübesi 5 yıldan fazla olan öğretmenlere göre, derslerinde biliş üstü becerileri geliştiren stratejileri daha az kullanmakta olduğunu belirlemiştir. Pinnegar (1993) yaptığı çalışmasında; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olaylara yüzeysel bakmakta, gereksiz ayrıntılara takılarak bütünü kaçırmakta oldukları ve ayrıca bilgilerini nasıl ve nerede kullanacakları konusunda güçlük çekmekte olduklarını belirlemiştir.

#### **5.1.2.4. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Öğrenme-öğretme ortamlarında öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mezunun olunan fakülte açısından değerlendirildiğinde “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” ve “*Model olma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlar incelendiğinde ise;

“*Öğrenci Davranışlarını Tanımlama*” boyutunu fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında daha az kullandıkları belirlenmiştir. Yani, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını tanımlayarak geri dönütler verdikleri ve böylece öğrenci davranışlarını pekiştirerek kalıcı hale getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“*Model Olma*” boyutunu eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeyleri fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Fark çıkan iki boyutta da eğitim fakültesi mezunlarının lehine bir sonuç çıkmıştır. Katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca iki boyutta anlamı fark çıkması, pedagojik formasyon eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler adına düşündürücü bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon derslerinin gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi faydalı olabilir.

#### **5.1.2.5. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde görev yaptıkları eğitim kademesine göre; tüm boyutlarda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisinin “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Bilinçli seçim yapma*”, “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrencilerin fikirlerini yansıtması*”, “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*”, “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*”, “*Rol oynama/Drama yapma*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarını kullanma düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kademesi açısından dağılımları incelendiğinde, anlamlı farklılık belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Anlamlı fark çıkan bu boyutlara uygulanan scheffe testi sonuçlarına göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin;

- Ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde planlı, sistemli ve düzenli şekilde davrandıkları;
- Ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda öğrencilerinin sorular üretmelerine;
- Öğrencilerin yaptıkları seçimlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varmalarını sağlayarak kendi seçimlerini yapmaya;
- Öğrencilerine, faaliyetleri esnasında nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı ölçütlerle değerlendirmeye;

- Öğrencilerinin iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim alarak güven duygularını artırmaya;
- Öğrencilerinin, birbirlerinin fikirlerini düzeltmelerine, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve başka sözcükler ile ifade etmelerine;
- Öğrencilerinin, öğrenme-öğretme ortamındaki olumlu davranışlarını tanımlamaya, geliştirmeye ve pekiştirmeye;
- Öğrencilerin kendilerinin ve çevresindekilerin ifadelerini açığa çıkararak kendi fikirlerinin farkına varmalarına;
- Öğrencilerini, başkalarının düşünceleri hakkında empati kurarak farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya;
- Öğrencilerini, gün içindeki etkinlikleri hakkında günlük tutmaya ilköğretim I. ve ilköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenlere kıyasla öğrenme-öğretme ortamlarında daha az yer verdikleri söylenebilir.

“*Öğrenciye -yapamam- kelimesini yasaklama*” boyutunda ise ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine karşılaştıkları problemler karşısında, eksik becerilerini tespit etmelerini ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyerek, çaresizliklerini yenmeleri konusunda ilköğretim II ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha az uyguladıkları tespit edilmiştir.

“*Model olma*” ise, öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerinde görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı fark bulunan diğer bir boyuttur ( $p < 0,05$ ). Gruplar arası yapılan scheffe test sonucuna göre; ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim I. kademedeki görev yapan öğretmenlere göre; öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alıp, öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya daha az yer verdikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bilişsel farkındalık stratejilerinin hemen hemen tüm boyutlarında, ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıkmıştır. Bu öğretmenlerin; öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha az kullanma sebeplerinin, öğrenci yaş grubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda, ilköğretim I. ve II. kademedeki görev yapan öğretmenlerin

öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullanmaları, öğrencilerin erken yaşta bilişsel becerileri kazanımlarının daha kolay olacağından, eğitim adına olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Böylece öğrenciler daha erken yaşta bilişsel farkındalık becerilerini keşfederek yaşamlarına aktarabilirler.

#### **5.1.2.6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerini Öğrenci Sayısı Değişkeninin Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışılması**

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejisini kullanma düzeyleri öğrenci sayısına göre değerlendirildiğinde; yalnızca “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre; 25-34 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, 5-24 arası öğrenci sayısına sahip öğretmenlere göre “*Öğrenci terminolojisini açığa çıkarma*” boyutunu daha az kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sınıflarında 5-24 arası öğrenci bulunan öğretmenlerin, öğrencilerinin kullandıkları ifadeleri daha açık ve net olarak ifade etmelerini sağlayarak, öğrencilerin daha bilinçli ifadeler kullanmalarına yardımcı oldukları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenci sayılarının, öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini etkilediği sonucuna varılabilir.

## 5.2. Öneriler

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejisini öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, kullanmaya ve yapılacak araştırmalara yönelik olmak üzere iki ayrı başlık halinde aşağıda verilmiştir.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon derslerinin gözden geçirilerek, öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmaya yönelik yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmeleri için öğretmen yetiştiren kurumlarda drama sınıfları oluşturulmalıdır.
- Eğitim kurumlarında, öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerini kazandırabilmek için “Düşünme Eğitimi” dersi kapsamında bilişsel farkındalık stratejileri eğitim programlarında yerini almalıdır.
- Öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim kursları ile öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini geliştirebilmek için her boyutun analizini yapması oldukça zordur. Bu amaçla öğretmenler arasında koordineli bir çalışmaya gidilebilir. Böylece öğrencilerde bir derste kazandırılan bilişsel farkındalık becerilerinin, diğer derslerde desteklenmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirilmelidir.
- Hazırlanan eğitim programı ve planlarında öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini fark ettirmeye ve kullandırmaya yönelik öğretim etkinliklerine ve uygulamalarına ağırlık verilmelidir.

- Öğretmenlerin sınıf ortamını öğrencilerin kendini ifade edebilecekleri şekilde düzenlemesi önemlidir. Öğrencilerini destekleyici bir tutum sergileyen öğretmenler öğrencilerini teşvik ederek, zamanında geri dönütler vererek, öğrencilerin endişeleri karşısında destekleyici bir tutum takınarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortam oluşturabilirler. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin çaba ve gelişmelerine önem vermiş ve onların bilişsel farkındalık becerilerini kullanmalarını desteklemiş olurlar.

- Yurt dışında bilişsel farkındalık ile ilgili birçok kuramsal ve uygulamalı yayın bulunmaktadır. Türkiye ise kuramsal ve uygulamalı yayın açısından yurt dışına göre oldukça zayıftır. Bu nedenle bu konudaki kitapların Türkçeye çevrilmesine, bu konuda çeşitli yayınlar yapılmasına ve gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların incelenmesine ihtiyaç vardır.

### **5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler**

- Literatüre bakıldığında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımının önemi ile ilgili bilgilerin ve araştırmaların büyük bir kısmı öğrenciler üzerinedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda öğretmenin bilişsel farkındalık stratejileri üzerinde yoğunlaşılmalıdır.

- Öğretmenlerin sınıf ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin literatürde deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirmeye yönelik farklı yöntemlerin bilişsel farkındalığı nasıl geliştirdiğine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik nitel araştırmalar yapılmalıdır.

- Bilişsel farkındalık stratejilerinin özellikleri dikkate alınıp eğitim sistemimizde kullanılan öğretim yaklaşımlarına uygun stratejiler olup olmadığı incelenmelidir.

- Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri araştırılmalıdır.

- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme çalışmasının farklı illerde yapılması araştırmanın genellenmesi açısından önemlidir.

- Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmaları ve uygulamalarına yönelik program geliştirme üzerine çalışmalar hazırlanmalıdır.



**KAYNAKÇA**

- Abromitis, B.S. (1993). Metacognition-Based Strategies Can Help Middle School Readers. *Reading Today*, 11 (2), 28-31.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü Beceri Eğitiminin Fen Bilgisi Öğrencilerinin Başarılarına, Kavram Kazanımlarına, Kavramlarının Sürekliliğine Ve Transferine Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Artzt, A. F. ve Armour-Thomas, E. (1998). Mathematics Teaching As Problem Solving: A Framework For Studying Teacher Metacognition Underlying: Instructional Practice in Mathematics. *Instructional Science*, 26 (1), 5-25.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baltaş, Z. (2004). E- Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş. *Kaynak Dergisi*, Temmuz–Aralık, 19-20.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy In Changing Societies. Bandura, A. (Ed.), *Exercise of Personal And Collective Efficacy In Changing Societies* (s. 1-45). New York: Cambridge University Pres.
- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi: Kaynak Üniteler*. Ankara: YÖK-Dünya. Bankası.
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Thinking For The Future. *Emergency Librarian*, 17 (5), 11-13.
- Bedir, H. (1996). *The Effects Of Using Cognitive Learning Strategies On Reading Comprehension Ability Of Turkish Student*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bircan, H., Karagöz, Y. ve Kasapoğlu, Y. (2003). Ki Kare Ve Kolmogorov Smirnov Uygunluk Testlerinin Simulasyon İle Elde Edilen Veriler Üzerinde Karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 69-79.

- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing metacognition. *Eric Clearing house On Information Resources Syracuse Ny*.  
[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed327218.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed327218.html).
- Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Thinking For The Future. *Emergency Librarian*, 17 (5), 11- 13.
- Boekaerts, M. (1997). Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, And Students. *Learning And Instruction*, 28 (2), 161-186.
- Bonds, C.W. ve Bonds, L.G. (1992). Metacognition: Developing İndependence In Learning. *Clearing House*, 66 (1), 56-59.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bozan, M. (2008). *Problem Çözme Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusu İle İlgili Başarı, Tutum Ve Üstbiliş Becerinin Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where And How To Remember: A Problem Of Metacognition. Galaser, R. (ED.), *Advances In Instructional Psychology, Hillsdale* (s.205- 223). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorumu* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canpolat-Doğan, N. (2006). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Dönüşümsel Önderlik Özellikleriyle Öğretmen Etkililiği Arasındaki İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge And Learning To Teach. Houston, W. (Ed.), *Handbook Of Research On Teacher Education* (s.291–310). NY: MacMillan.
- Corno, L. (1986). The Metacognitive Control Components Of Self Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational Leadership*, 42 (3), 57-62.
- Costa, L.A. ve Lowery, L.F. (1989). *Techniques For Teaching Thinking*. USA: Midwest Publications, Alexandria.

- Cruickshank, D., Bamer. D. ve Metcalf. K. (1995). *The Act of Teaching*. Mcgraw-Hill, College,Inc.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya Ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Daniela, L. ve Cesare C. (1997). Mathematics and Metacognition: What Is The Nature Of The Relationship?. *Mathematical Cognition*, 3 (2), 121–139.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Desoete, A. (2008). Multi-Method Assessment Of Metacognitive Skills In Elementary School Children: How You Test Is What You Get. *Metacognition Learning*, 3 (3), 89–206.
- Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 48-54.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 25-32.
- Duru, M.K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası İle Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Duffy, G.G. ve Miller, S. (2009). Teachers As Metacognitive Professionals. Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A.C. (Ed.), *Handbook of Metacognition In Education*, (s.240-256). NY: New York.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ektem-Sönmez, I. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, D. (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri İle Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek Gelişmek Özgürleşmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Beytepe Basımevi.
- Fontana, D. (1985). *Classroom Control*. London: The British Psychological Society.
- Forrest, P. D. L. ve Waller, T. G. (1984). *Cognition, Metacognition And Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Foster, G; Sawicki, E.; Schaeffer, H. ve Zelinski, V. (2002). *I Think Therefore Learn*. Canada: Pem Broke Publishers.
- Gagne, R. M. ve Driscoll, M. C. (1988). *Essentials Of Learning For Instruction And Edition*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Gavelek, J. R. ve Raphael, T. E. (1985). Metacognitive, Instruction And Questioning. Forrest-Pressley, D. J., MacKinnon, G. E. ve Waller, T. G. (Ed.), *Metacognition, cognition, And Human performance Instructional Practices* (Vol. 2), Orlando: Academic Press.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gelen, İ. (2004). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz), İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Georghiades, P. (2004). Making Pupils Conceptions Of Electricity More Durable By Means Of Situated Metacognition. *International Journal Of Science Education*, 26 (1), 85-99.
- Goos, M. ve Galbraith, P. (1996). Do It This Way! Metacognitive Strategies In Collaborative Mathematical Problem Solving. *Educational Studies In Mathematics*, 30 (3), 229-260.
- Gus, H. (2005). Do Future Teachers Choose Wisely: A Study of Pre-Service Teachers' Personality Preference Profiles. *College Student Journal*, September.
- Hackers, D. J. (1998). Metacognition: Definitions And Empirical Foundations. Hacker, D. J., Dunlosky, J. ve Graesser, A. C. (Ed.), *Metacognition In Educational Theory And Practice* (s.1-24). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Hall, K., Myers J. ve Bowman, H. (1999). Tasks, Texts And Context: A Study Of Reading And Metacognition In English And Irish Primary Classrooms. *Educational Studies*, 25 (3), 311-325.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- King, A. (1990). Reciprocal Peer-Questioning: A Strategy For Teaching Students How To Learn From Lectures. *Clearing House*, 64 (2), 131-136.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions In Psychological Sciency*, 9 (5), 178-181.
- Lew, W. J. F. (1977). Teaching And The Teachers Personality. *Education Journal*, (VI).
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Ve Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malone, K. L. (2008). Correlations Among Knowledge Structures, Force Concept Inventory, And Problem Solving Behaviors. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2 (4), 1-15.

- Martin, B. L., Mintzes, J. J. ve Cilevijo, I. E. (2000). Restructuring Knowledge In Biology: Cognitive Processes And Metacognitive Reflections. *International Journal Of Science Education*, 22 (3), 303- 323.
- Marzano, R., Brandt, R. S, Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., ve Suhor, C. (1988). *Dimensions Of Thinking: A Framework For Curriculum And Instruction*. Association For Supervision And Curriculum Development, VA: Alexandria.
- M.E.B. (1997). *Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi*. Ankara: EARGED Yayınları.
- M.E.B. (2010-2011). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011.  
[http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf).
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, A. G. (2004). Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2, 123-136.
- Ocak, R. (2008). *Mesleki ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları İle Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri Ve Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1* (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik Problemlerini Çözmede Yüksek Ve Düşük Başarılı Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fizik Problem Çözme Süreçlerinin Bilişsel Farkındalık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tural, N. (2000), Eğitim Planlamasına Esnek Bir Yaklaşım: Stratejik Planlama. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 74–80.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük* (Cilt 1-2). Ankara: TDK Yayınları.
- Paris, S. G., Wixson, K. K. ve Palincsar, A. S. (1986). Instructional Approaches To Reading Comprehension. *Review Of Research In Education*, 13, 91–128.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (2003). The Role Of Self Regulated Learning In Contextual Teaching Principles And practices For Teacher Preperation. <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Pinnegar, S. (1993). Beginning Again: Maing Sense And Learning The Terrain. Paper Presented At The Annual Meeting Of American Educational Research Assosiation. G.A.: Atlanta.
- Hamdan, A., Ghafar, M., Sihes, A. ve Atan, S. (2010). The Cognitive And Metacognition Reading Strategies Of Foundation Course Students In Teacher Education Institute In Malaysia. *European Journal Of Social Sciences*, 13, (1), 133 - 144.
- Pressley, M.; Borkowski, J. G. ve O’Sullivan, J. (1995). Childrens Metamemory And The Teaching Of Memory Strategies. Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon, G. E. ve Waller, T. G. (Ed.), *Metacognition, Cognition And Human Performance*, Academic Press Inc. USA: Orlando, Florida.
- Reingold, R., Rimor, R. ve Kalay, A. (2008). Instructor's Scaffolding In Support Of Student's Metacognition Through A Teacher Education Online Course — A Case Study. *Journal Of Interactive Online Learning, Summer*, 7, (2), 139-151.
- Rudder, C. (2006). *Problem Solving: Case Studies Investigating The Strategies Used By Secondary Americam And Singaporean Students*. Doctoral Thesis, The Florida State University, Florida.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, J. ve Landine, J. (1995). Study Skills From a Metacognitive Perspective. *Guidance & Counseling*, 11 (1), 16-20.

- Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (2), 27-36.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*, 2 (4), 597-607.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (II). <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2007). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı Ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (2), 1-14.
- Wagner, R. K. ve Sternberg, R. J. (1984). Alternative Conceptions Of Intelligence and Their Implications For Education. *Review Of Educational Research*, 54 (2), 179-223.
- Whimbey, A. ve Lohead, J. (1986). *Problem Solving And Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H. (1996). A Metacognitive View Of Individual Differences In Selfregulated Learning. *Learning And Individual Differences*, 8 (4), 327-353.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming A Self Regulated Learner: Which Are The Key Subprocesses. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.



**EK-1****Araştırma Yapılan Tunceli İli Merkez İlköğretim Okulları ve Uygulama Ölçek Sayıları**

<b>Okulun Adı</b>	<b>Verilen Ölçek Sayısı</b>	<b>Alınan Ölçek Sayısı</b>	<b>Geçerli Ölçek Sayısı</b>
1. Munzur İlköğretim Okulu	32	30	29
2. Özel Kalan İlköğretim Okulu	17	15	15
3. Aktuluk Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	21	20	19
4. Atatürk İlköğretim Okulu	16	15	14
5. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	57	50	48
6. Hürriyet İlköğretim Okulu	32	27	26
7. Şehit Nurgül Bayram Aladağ İlköğretim Okulu	11	10	9
8. Vali Mehmet Ali Türker İlköğretim Okulu	25	23	23
9. Diyap Ağa İlköğretim Okulu	11	10	10
10. Atatürk Anadolu Lisesi	25	23	21
11. Atatürk Lisesi	21	18	18
12. Halide Edip Kız Teknik ve Meslek Lisesi	24	21	19
13. Merkez İsmet İnönü Ticaret Meslek Lisesi	22	20	20
14. Namık Kemal Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	18	16	16
15. Tunceli Anadolu Lisesi	27	25	25
16. Tunceli Anadolu Öğretmen Lisesi	25	22	22
17. Tunceli Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	5	4	4
18. Tunceli Güzel Sanatlar Lisesi	6	6	5
19. Tunceli Türk Telekom Fen Lisesi	18	16	15
<b>TOPLAM</b>	<b>413</b>	<b>371</b>	<b>358</b>

## **EK-2 Araştırmada Kullanılan Ölçek**

### **Saygıdeğer Öğretmenim,**

Bu anket ile öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri belirlenecektir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve samimi olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve var olan durumun olduğu gibi ortaya konması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

#### **Araştırmacı:**

Nuray YILDIRIM  
F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
e\_posta: nuray\_acaroglu@hotmail.com

#### **Danışman Öğretim Üyesi:**

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU  
F.Ü. Teknik Eğiti Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
e\_posta: hkazu@firat.edu.tr

#### **Kişisel Bilgiler:**

##### **1. Cinsiyetiniz**

01 ( ) Erkek      02 ( ) Kadın

##### **2. Mesleki Kıdeminiz:**

01( ) 0-5 yıl      02( ) 6-10 yıl      03( ) 11- 15 yıl

04( ) 16-20 yıl      05( ) 21-25 yıl      06( ) 26 ve üzeri

##### **3. Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm**

..... (Lütfen yazınız.)

##### **4. Okutulan sınıf:**

01( ) 1. Sınıf      02( ) 2. Sınıf      03( ) 3. Sınıf      04( ) 4. Sınıf      05( ) 5. Sınıf      06( ) 6. Sınıf

07( ) 7. Sınıf      08( ) 8. Sınıf      09( ) 9. Sınıf      10( ) 10. Sınıf      11( ) 11. Sınıf

##### **6. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:**

01 ( ) 5–14 kişi      02 ( ) 15–24 kişi      03 ( ) 25–34 kişi      04 ( ) 35 ve üzeri

<b>MADDELER</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>Sık Sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
1-Sınıfta kullanacağım aktiviteleri öğrenci ve öğrenme ortamına göre planlarım.					
2-Ders öncesi sınıfta yapacağım faaliyetleri belirlerim.					
3-Faaliyet öncesinde kullanacağım stratejiler hakkında sınıfımı bilgilendiririm.					
4-Faaliyet öncesinde öğrencilerimin faaliyet esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları vurgularım.					
5-Faaliyet öncesi öğrencilerime faaliyet sürecinde uyulması gereken kuralları hatırlatırım.					
6-Sınıfta uyguladığım faaliyetleri değerlendiririm.					
7-Öğrencilerimden faaliyet süreci ile ilgili değerlendirmelerini paylaşmalarını isterim.					
8-Ders bitiminde öğrencilerimle günün değerlendirmesini yaparız.					
9-Öğrencilerimden işlenecek konu ile ilgili çalışma soruları oluşturarak derse hazırlıklı gelmelerini isterim.					
10-Öğrencilerimden konu aktarımı esnasında sorular üretmelerini isterim.					
11-Öğrencilerimden konu bitiminde orijinal sorular üretmelerini isterim.					
12-Öğrencilerimi faaliyet sürecinde kendi seçimlerini yapmaları yönünde teşvik ederim.					
13-Öğrencilerimden yaptıkları seçimlerin nedenlerini belirlemelerini isterim.					
14-Öğrencilerimi seçim yaparken sonuçlarını hesaba katarak karar vermelerine teşvik ederim.					
15-Öğrencilerimden ders içinde yaptıkları faaliyetleri; faydalı, zor, ilginç gibi farklı kriterlerle değerlendirmelerini isterim.					
16-Öğrencilerimden yaptıkları faaliyetlerde kendi kendilerini değerlendirmelerini isterim.					
17-Öğrencilerimden faaliyet uygulamalarında kendilerine nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini belirlemelerini isterim.					
18-Öğrencilerimin başarıyla tamamladıkları çalışmalarını listelemelerini isterim.					
19-Öğrencilerimi tamamladıkları çalışmaları için arkadaşlarından dönüt almaları konusunda yönlendiririm.					
20-Öğrencilerimin diğer arkadaşlarının yaptığı çalışmalara dönüt vermelerini sağlarım.					
21-Öğrencilerimi olay ve problem karşısında “yapamıyorum”, “nasıl yapacağımı bilmiyorum” gibi mazeretlerin uygun olmayan davranışlar olduğunu vurgularım.					
22-Öğrencilerimden problem çözümü için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunu belirlemelerini isterim.					
23-Öğrencilerimden problem çözümünde eksik olan becerilerini tespit etmelerini isterim.					
24-Öğrencilerimi çözülemeyecek problem olmadığına inandırırım.					
25-Öğrencilerimi çalışarak ve farkında olarak her şeyi başarabileceklerine inandırırım.					
26-Öğrencilerimi problem karşısında gerekli bilgi ve becerilerini nasıl kullanacakları hakkında yönlendiririm.					

<b>MADDELER</b>	<b>Her Zaman</b>	<b>Sık Sık</b>	<b>Bazen</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
27-Sınıftaki olay ve problemle ilgili öğrencilerimden fikirlerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini isterim.					
28-Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının fikirleri hakkında kendi ifadeleri ile yorum yapmalarını isterim.					
29-Sınıf ortamında anlatılanları öğrencilerimden kendi yorumları ile özetlemelerini isterim.					
30-Öğrencilerimin kendi fikirleriyle diğer arkadaşlarının fikirlerini karşılaştırmalarını isterim.					
31-Öğrencilerimi okul ortamında sergilenmesi gereken uygun öğrenci davranışları hakkında bilgilendiririm.					
32-Öğrencilerimi faaliyetlerde uygulanması gereken davranışlar hakkında bilgilendirerek; olumlu davranış geliştirmelerini sağlarım.					
33-Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarını çeşitli şekillerde nitelendiririm.					
34-Öğrencilerimin faaliyetlerle ilgili davranışlarına uygun pekiştireç veririm.					
35-Öğrencilerimden açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açıklamalarını isterim.					
36-Öğrencilerimden diğer arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmalarını isterim.					
37-Öğrencilerime sınıfta ele alınan konuyla ilgili düşünce ve fikirlerini geliştirmek için drama ve roller yaptırım.					
38-Sınıf ortamında öğrencilerimi kendilerini karşısındakinin yerine koyarak kişinin belli bir durum karşısında nasıl tepki vereceğini tahmin etmeleri yönünde teşvik ederim.					
39-Öğrencilerime yaptıkları etkinliklerle ilgili günlük tuttururum.					
40-Öğrencilerimi uyguladıkları etkinlikler hakkında bireysel düşüncelerini yazmaya ya da resimle ifade etmeye teşvik ederim.					
41-Öğrencilerime tuttukları günlük notların sonraki zamanlarda geçmişe dönük kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri bir veri kaynağı olduğunu vurgularım.					
42-Öğrencilerimden kendi faaliyetlerim hakkında geri dönüt ve değerlendirme isterim.					
43-Olay ve durum karşısında öğrencilerimin fikirlerini dinleyerek, empati kurmaya çalışırım.					
44-Öğrencilerime düşünce ve fikirlerimle model olmayı amaçlarım.					

**EK- 3 Ölçeğin Örneklem Gurubuna Uygulanabilmesi için gerekli izinler**

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.FIR.0.43.00/190  
Konu: Nuray YILDIRIM

22/02/2012

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

F.Ü. Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin Nuray YILDIRIM konulu 20/02/2012 tarih ve 1226 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK  
Müdür

**EK:**

1- Yazı ( 6 Sayfa )

T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Telefon (0424) 237 00 00- (4954-4955)

Fax (0424) 237 00 87



T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

SAYI :B.30.2.FIR.0.05.02.00/199.2-39- 1226  
KONU : Nuray YILDIRIM

20/02/2012

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Tunceli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden Doç.Dr. Hilal KAZU'nun danışmanı olduğu yüksek lisans öğrencisi Nuray YILDIRIM'ın, "Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tezinin deneysel çalışmaya dayalı uygulama bölümünü il Merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulaması konulu 16/02/2012 tarih ve 1546 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. A. Feyzi BİNGÖL  
Rektör

**EK:** Yazı (5 Sayfa)

T.C.  
TUNCELİ VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.62.20.02-605.01/

.../02/2012

Konu : Araştırma İzni.

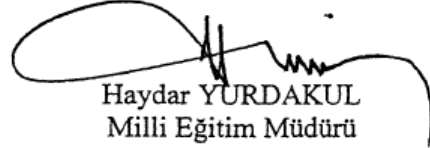
15.02.2012\* 1506

VALİLİK MAKAMINA  
TUNCELİ

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 18/01/2012 tarihli ve 810 sayılı yazısı.

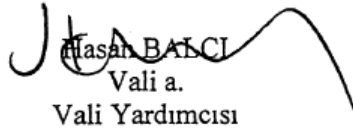
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuray YILDIRIM'ın "Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu bir araştırma yapmak istediği ilgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde; Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından hazırlanan ekteki form ve araştırma konusu çerçevesinde Nuray YILDIRIM'ın İlimiz Merkez İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlere yönelik olarak araştırma yapması hususunda izin verilmesini olurlarınıza arz ederim.

  
Haydar YURDAKUL  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

14/02/2012

  
Hasan BACCI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Atatürk Mah. Elazığ Karayolu Üzeri MERKEZ / TUNCELİ  
Telefon: (0 428) 213 24 85-88 Faks: (0 428) 213 24 91  
[tuncelimem@meb.gov.tr](mailto:tuncelimem@meb.gov.tr)  
<http://tunceli.meb.gov.tr>



[www.egitimdestek.meb.gov.tr](http://www.egitimdestek.meb.gov.tr)



[www.hayatinizler.org](http://www.hayatinizler.org)



T.C.  
TUNCELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.62.22.02-605.01/

.../02/2012

Konu : Nuray YILDIRIM.

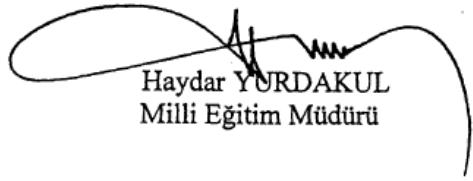
16.02.2012\* 1546

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
ELAZIĞ

İlgi : 18/01/2012 tarihli ve 810 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuray YILDIRIM'ın "Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu bir araştırma yapmasına izin verildiğine dair Valilik Makamının 15/02/2012 tarihli ve 1506 sayılı onayı ile mühürlü anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Haydar YURDAKUL  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1-Valilik Onayı. (1 Adet)  
2-Anket. (2 Sayfa)



Atatürk Mah. Elazığ Karayolu Üzeri MERKEZ / TUNCELİ  
Telefon: (0 428) 213 24 85-88 Faks: (0 428) 213 24 91  
[tuncelimem@meb.gov.tr](mailto:tuncelimem@meb.gov.tr)  
<http://tunceli.meb.gov.tr>



[www.egitimdestek.meb.gov.tr](http://www.egitimdestek.meb.gov.tr)



[www.haydizlar.org](http://www.haydizlar.org)





## ÖZGEÇMİŞ

Nuray YILDIRIM, 26.12.1983 yılında Kastamonu'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kastamonu'da tamamladı. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Öğretmenliği'nden 2006 yılında mezun oldu. 2006-2008 yılları arasında Halk Eğitim Merkezlerinde kurs öğretmeni olarak görev yaptı. 2009 Yılında Tunceli Üniversitesi'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başladı ve halen Tunceli Üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Evli ve bir çocuk annesidir.