

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİMDALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEMİHA DURAN

TEZ YÖNETİCİSİ

Yrd. Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN

KARS/2011

T.C.

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

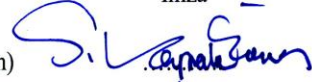
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Semiha DURAN'a ait "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesinin Ünvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Yrd. Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİR



Yrd. Doç. Dr. Ali OSMAN ENGİN



Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/....../2011 tarih ve/...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

...../...../2011

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
ONUR SÖZÜ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
ÖNSÖZ.....	X
TABLO LİSTESİ.....	XI
ŞEKİL LİSTESİ.....	XII
EKLER.....	XIII
GİRİŞ.....	1-12

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Problemi.....	9
1.3.Araştırmanın Amacı.....	10
1.4.Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Sınırlılıklar.....	12
1.7.Tanımlar.....	12

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.Düşünme Nedir ve Boyutları Nelerdir?.....	13
2.1.1.Düşünme Kavramı.....	13
2.1.2.Düşünmenin Boyutları.....	13
2.2.Bilişsel Farkındalık Kavramı, Bilişsel Farkındalığın Boyutları ve Bilişsel Farkındalık Stratejileri.....	16
2.2.1.Bilişsel Farkındalık Kavramı.....	16
2.2.2.Bilişsel Farkındalığın Boyutları.....	21
2.2.3.Bilişsel Farkındalık Stratejileri.....	23
2.3.İlgili Araştırmalar.....	26
2.3.1.Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	27
2.3.2.Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	35
2.3.3.Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	37
3.2.Araştırmanın Örneklemi.....	37
3.3.Veritoplama Araçları.....	41
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	41
3.3.2.Üstbiliş Ölçeği.....	41
3.4.Veritoplama Süreci.....	43

3.5.Verilerin Analizi.....	44
----------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	45
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	46
4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	47
4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	49
4.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	50

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	52
5.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	52
5.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum	53
5.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum	54
5.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum	55

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar.....	56
6.2.Öneriler.....	57
KAYNAKLAR.....	58

EKLER.....	68
ÖZGEÇMİŞ.....	72

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Semiha DURAN

ÖZET

Bu araştırmada Kars ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma, tarama yönteminde betimsel bir çalışmadır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiş ve analizler SPSS 16 programı ile gerçekteşirilmiiştir. Kars ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri tespit edilmiş ve bilişsel farkındalık düzeyleri “Branş”, “Cinsiyet”, “Mesleki kıdem” ve “Ayda okunan kitap sayısı” değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada Kişisel Bilgiler Formu ile Ahmet Tosun ve Metehan Irak tarafından Türkçe’ ye uyarlanan Üstbiliş Ölçeği-30 kullanılmıştır. Bu form ve ölçek Kars ili ve ilçelerinde görev yapan 389 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır.

Öncelikle elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını incelemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ve homojenlik varsayımını karşılayıp karşılamadığını incelemek için ise Levene F Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet, kıdem ve ayda okunan kitap sayısı değişkenlerinin normal dağılım göstermediği; branş değişkeninin ise normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu görölmüştür. Bunun sonucunda, bilişsel farkındalık düzeyleri bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U-Testi; öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin kıdem ve ayda okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis H Testi ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yine analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin; “Branş”, “Cinsiyet”, “Mesleki kıdem” ve “Ayda okunan kitap sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı' nın bilişsel farkındalık ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri açması önerilebilir. Ayrıca tüm sınıf ve branş ğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerini lbilecek ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

ANAHTAR KELİMELELER: Bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık stratejileri, sınıf ğretmeni, branş, öz düzenleme

ABSTRACT

In this research metacognition level of class and brach instructors working in Kars province and its districts was studied in view of various variables.

The research is a descriptive study in scanning method. Meaningfulness level was accepted as .05, and analyses were carried out with SPSS 16 programme. Metacognition levels of the class and branch instructors in Kars province and its districts were determined and their metacognition levels were studied in view of “branch”, “gender”, “occupational seniority” and “books read in one month”.

In the research Personal Information Form and Metacognition Questionnaire 30, which was adapted into Turkish by Ahmet Tosun and Metehan Irak, were used. This form and questionnaire were applied to 389 class and branch instructors working in Kars province and its districts.

Primarily Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test was used to see whether it meets normality assumption, and Levene F Test was used to study whether it meets homogeneity assumption. At the end of the analyses, it was recorded that the variables of gender, seniority and the books read in a month were not distributed normally and branch variables were distributed normally and variants were homogenous. Mann-Whitney U-Test was used to determine whether there were any differences among female and male instructors in view of metacognition levels; Kruskal-Wallis H Test was used to determine whether there were differences in view of seniority and the books read in a month of metacognitive levels of the instructors and One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there were important differences in view of their branches.

In accordance with the findings obtained in this research, it was determined that metacognition levels of the instructors were principally in middle and high level.

Yet in accordance with the results of analyses metacognition levels of instructors were significantly different in accordance with variables such as “branch” “gender”, “occupational seniority” and “the books read in a month”.

According to conclusions of this endeavour, it may be recommended that the Education Ministry organise an education seminar in order to increase the metacognition levels of instructors. Besides, questionnaire improvement works may be recommended to measure metacognitive levels of all of the class and branch instructors.

KEY WORDS: metacognition, strategies of metacognition, class instructor, branch, self-regulation

ÖNSÖZ

Bu çalışmada Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmalarında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları öğrencilerinin de bilişsel farkındalık becerilerini kazanmalarını etkileyecektir. Bu gerekçe ile araştırma öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bilişsel farkındalık düzeyi tespit edilmesi açısından öğretmenler ile yapılan bu tür araştırmalara gereksinim olduğu ve bu araştırmanın ilköğretim kurumlarında yürütülen eğitim ve öğretim çalışmalarının daha verimli olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın tamamlanmasında birçok kişinin katkısı ve emeği vardır. Öncelikle araştırma boyunca bana yol göstererek, birikimiyle bana katkıda bulunan tez yöneticim Yrd. Doç. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN' e, kaynak elde etme konusunda bana yardımcı olan ve tezimi okuyarak önerilerini sunan Yrd. Doç. Dr. Özden DEMİR' e, tezin değerlendirme jürisinde bulunan Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN' e ve değerli katkılarıyla bu çalışmaya yön veren Yrd. Doç. Dr. Aynur GÜMÜŞ' e teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmada Türkçe' ye uyarladıkları ölçekten faydalanmamda verdikleri izin için Ahmet TOSUN ve Metehan IRAK' a, ölçeği uygulamamda yardımlarını benden esirgemeyen okul müdürlerine ve ölçeği uygulayan öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım. Ölçekten elde edilen verileri SPSS 16 programına girmemde bana yardımcı olan kardeşim Necip' e ve tezi bitireceğime dair bana her zaman cesaret veren ablam Cemile' ye sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Kars/2011

Semiha DURAN

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı.....	38
Tablo 2. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı.....	39
Tablo 3. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 4. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 5. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Aylık Olarak Okudukları Kitap Sayılarına Göre Dağılımı.....	41
Tablo 6. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	45
Tablo 7. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma' ya Göre Düzeyleri.....	46
Tablo 8. Sınıf ve Branş Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	46
Tablo 9. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 10. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Branşlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	48
Tablo 11. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Bilişsel Farkındalıklarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 12. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	50
Tablo13. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Aylık Olarak Okudukları Kitap Sayılarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri.....	15
Şekil 2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları.....	21

EK LİSTESİ

Ek 1: Üstbilif Ölçeği	68
Ek 2: Ölçek Kullanım İzin Yazısı.....	70
Ek 3: Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	71
ÖZGEÇMİŞ	72

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, konusuna, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına, araştırmanın önemine, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Bireyin sağlıklı uyum ve gelişimi için bilişsel süreçlerin sağlıklı işleyişi kritik bir öneme sahiptir. Uyum ve gelişim için mücadele edilmesi gereken durumlarda karşılaşılan problemlerin etkili bir biçimde yönetilmesi günlük yaşamın engelleyici etkisinin azaltılması ve bu engellerin gelişim araçları olarak kullanılması bilişsel süreçlerin sağlıklı işleyişine bağlıdır (Güzel, 2011). Bununla birlikte içinde bulunduğumuz yeni bin yılın ekonomi, siyaset, kültür ve bilim başta olmak üzere birçok alanda önceki yüzyıllara göre büyük farklılıklar göstermesi, özellikle son yıllarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, beynin nasıl çalıştığı gibi konularda çalışmaların artmasıyla birlikte, öğrencide öğrenme ve düşünme stratejilerini geliştirmenin önem kazanmaya başladığı ifade edilmektedir (Özcan, 2007).

19. ve 20. yy' da birikmiş bilgilerin tüketilmesi ve teknolojiye çevrilmesi, bilginin ve bilgi edinmenin önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle 21. yy okullarında bilginin aktarımı ve tüketiminden çok, bilginin üretimi önem kazanmıştır. Gelen (2003) hayatının ilk yıllarında belli bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireyin; hayatının bundan sonraki bölümünü, bu sınırlı bilgilerle tamamlamasının bireysel ve toplumsal bir felaket olduğunu belirtmekte, sürekli yönlendirme ve öğretilmeye muhtaç insanlar olmaktan, etkilenen ve pasif tepkiciler olmaktan kurtulmanın yolunun ise; öğrenmeyi öğrenen, düşünen, üreten, soru soran, sistematik düşünen ve hareket eden, plan yapan, okuduğunu, gördüğünü ve duyduğunu anlayabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, hayattaki problemleri çözebilme yeterliği olan bireyleri

yetiştirmekten geçmekte olduğunu vurgulamaktadır (Gelen, 2003). Bilişsel farkındalık kavramının içerisinde yer alan bu beceriler bireyin yaşam sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmacılar bilişsel farkındalık ile ilgili katı tanımlar yerine; ona çeşitli açılardan bakarak, çeşitli boyutlarını keşfetme ve o boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir (Gelen, 2003: 22). İlgili literatür incelendiğinde, lgen (1997: 139) bilişsel farkındalık kavramını, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlayarak bu süreçleri denetim altına alabileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili bir biçimde kullanabileceği sayılıısına dayanarak geliştirildiğini ifade etmektedir. Bilişsel farkındalık kavramı Balcı (2007) tarafından; kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesi, kendisi hakkındaki farkındalığı, bilinçli hareket etme, kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını içermesi olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak kişinin; neyi, niçin, nasıl, ne kadar sürede öğrendiğinin sürekli farkında olduğunu, kendi öğrenmesini sürekli gözlemlediğini ve denetlediğini belirtmektedir (Balcı, 2007: 30).

Bilişsel farkındalığı Meichenbaum (1985) insanın içsel ya da gizli düşünme dili olarak tanımlamakta ve bireyin bilgisini yönetme ve bilgiyi bilme bilgisi olarak nitelemektedir (Akt. Demir, 2009). Cevizci (2010: 484), bilişsel farkındalığı, düşünme veya bilme üzerine düşünme; bilişsel eylemleri amaçlı olarak kontrol etme olarak tanımlamaktadır. Eggen ve Kauchak (1997) ise, bilişsel farkındalığı, biliş süreçlerinin bilgisi ya da farkındalığı ve bu süreçleri kontrol etmek için öz düzenleme mekanizmalarını kullanma yeteneği şeklinde tanımlamaktadırlar (Akt. Shia, Howard ve McGee, 1997). Bilişsel farkındalık Sönmez' e (2010: 283) göre, öğrenenlerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşünmelerine ilişkin düşünmeleridir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisidir. Daha doğrusu nasıl öğrendiğinin bilgisidir.

Gelen' de (2003) bilişsel farkındalık kavramının değerlendirme kısmına vurgu yaparak, öğretmenin değerlendirme yaparken öğrenciyi farklı açılardan değerlendirmesine olanak verdiğini tespit etmiştir. Kişinin bir gün içinde yaptığı etkinliklerde kendisine yardımcı olan ve engelleyici olan, hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyleri ya da artıları ve eksileri kendi kendine belirlemesini, kişinin öz

değerlendirmesini sağlayacak bir bilişsel farkındalık değerlendirme biçimi olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel farkındalığın öğrenciler için gerekliliğine ve öğretmenin bilişsel farkındalık becerilerini öğretmedeki önemini ifade eden Demir (2009: 23-24) öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanamamakta ve bir süre sonra unutmakta olduğunu tespit etmiştir. Bunu engellemenin yolunun ise öğrencilerin, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almalarından kısacası “öğrenmeyi öğrenmeleri” nden geçmekte olduğunu ifade etmektedir. Öğrenmeyi öğrenmede; öğrencileri öğretim sürecinin merkezine getirme sorumluluğunun, gerekli desteği sağlayacak öğretmenlere düşmekte olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin; “neden, niçin ve nasıl öğrendikleri” gibi soruları kendilerinin cevaplandırmasında, öğrenme süreçlerini tanımlarında, ihtiyaç duyduklarında adeta bir koç gibi gerekli rehber öğretmen desteğini sağlayarak bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmada öğretmenin rolünün tartışılmaz bir gerçek olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel farkındalığın etkili düşünen bireyler yetiştirilmesine olanak verdiğini ifade eden Gelen (2003: 3) bilişsel farkındalığın, üst düzey öğrenmeyi öğreten bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple bilişsel farkındalık becerilerini okullarda uygulanması öğretmenleri ezbercilikten, düşünmeyen ve üretmeyen bireyler yetiştirmekten kurtaracağını, hayat boyu öğrenen ve etkili düşünen bireyler yetiştirme olanağı sağlayacağını belirtmiştir. Bilgi edinme yolunu bilen, problem çözen, karikatür-şekil ya da yazı gibi bir çok şeyi okuyabilen ve anlayabilen, kendini ifade edebilen, kendine-konuya ve kişilere etkili sorular sorabilen, ne öğrendiğini değil- aynı zamanda nasıl öğrendiğini, ne düşündüğünü değil- aynı zamanda nasıl düşündüğünü bilen bireylerin yetişmesinin ancak bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması ile olanaklı görüldüğünü ifade etmiştir. Flavell’e (1979) göre, bireyin bilişsel farkındalığı; bireyin kendine, öğrenme birimine ve bilişsel stratejilere ilişkin bilgilerinin etkileşimi sonucunda meydana gelir (Akt. Senemoğlu, 2009: 338). Senemoğlu (2009: 339), bu üç değişkenin etkileşimi sonucunda bilişsel farkındalığın oluştuğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendileri yönlendirebilir kişiler olmaları için, öğrencilerin bu üç değişkenle ilgili bilgilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Böylece bilişsel farkındalığın da bireyin kendi öğrenmelerini izlemesine, doğrularını pekiştirme ve yanlışlarını

düzeltilmesine, kendisi için hangi öğrenme durumunda hangi stratejileri kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermesine rehberlik edebileceğini ifade etmiştir. Sonuçta öğrenmeyi öğrenen ve izleyen etkili öğrenciler yetiştirilmesinin mümkün olacağını belirtmiştir. Paris ve Winograd' a (2003) göre, öğretmenlerin bilişsel farkındalığa sahip olması yani neyi bilip neyi bilmediklerini tespit etmeleri yapılan dersin kalitesi açısından da önemlidir. Bilişsel farkındalığa sahip olan öğretmenler öğrencilerinde bu özellikleri geliştirmenin yanı sıra ellerindeki materyali de daha etkin kullanmayı bilmekte, gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınmaktadır (Akt. Özcan, 2007: 64).

Demir, bilişsel farkındalığın üst düzey öğrenmeyi öğreten bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bilişsel farkındalığın üst düzey düşünmenin yollarını öğretirken öğretmenin gerekli yardımı adeta bir basketbol koçu gibi sağlaması öğrencileri yaşam boyu öğrenen, bilgi edinme yollarını bilen, yaşamda karşılaştığı problemleri çözen ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenen bağımsız bireyler haline getireceğini ifade etmiştir (Demir, 2009: 7). Payne ve Manning (1996) "Self Talk For Teachers and Students" kitabında bilişsel farkındalık becerilerinin derslerde öğrencilere öğretilmesinin önemine değinmiş ancak öncelikle bu özelliklerin öğretmenlerde olması gerektiğine inanarak kitabı üç kısımdan oluşturmuşlardır; öğretmenlerin kişisel olarak bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları, öğretmenlerin derslerinde bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları, öğrencilere bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesi şeklindedir (Akt. Özcan, 2007: 67).

Altındağ (2008), öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmesini sağlamak için, bireyin öğrenme süreçleri üzerinde denetimi sağlayan bilişsel farkındalığın geliştirilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Altındağ ayrıca bilişsel farkındalığa sahip bireylerin yapabilecekleri üzerinde de durmuştur. Altındağ' a (2008: 5-6) göre bilişsel farkındalığı gelişmiş bir birey; öğrenme birimi üzerinde dikkatini toplayabilmekte; önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edebilmekte; bilgiyi kısa süreli bellekte tutabilmekte, uzun süreli bellekte depolama ve istenildiğinde geri getirme için hangi stratejileri nasıl kullanması gerektiğini bilmekte; öğrenip öğrenmediğini değerlendirebilmekte; tüm bu süreçler sonunda, sonraki öğrenmelerinde daha başarılı olmak için, bilişsel farkındalıklarında gerekli düzenlemeleri yapabilmektedir.

Senemoğlu (2009: 337) retmenlerin üretimi, rencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirmelerine yardım edecek şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, retmenlerin, rencilerin bilişsel farkındalığı kazanmalarına rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Altındağ' ın ifade ettiği gibi, her rencinin yaşı ilerledikçe bilişsel farkındalığa aynı seviyede sahip olacaklarını düşünmek, rencilere yardım edilmesinin ve renmelerinin kolaylaştırılmasının zorlaştırmaktadır. rencilere verilecek üretim etkinlikleriyle bilişsel farkındalığın geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Böylece renciler daha kolay renerek renmenin zevkini yaşarlarken, retmenlerin de bu rencilere daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmayacaklarını belirtmiştir. Bu durumun da üretimin kalitesini arttıracadığını vurgulamıştır (Altındağ, 2008: 25).

Ayrıca araştırmalar (Demir 2009; Gelen 2004; Muhtar 2006; zcan 2007; Yabaş ve Altun 2009) sonucunda derslerde de bilişsel farkındalık strateji ve becerilerinin üretilebileceği tespit edilmiştir. Vaidya (1999: 186-190) yaptığı bir araştırmada bilişsel farkındalık stratejilerinin rencilere direkt üretilmesi yerine uygulamalı ve ders içerisinde üretilmesinin daha etkili sonuçlar verdiğini bulmuştur. Bu yüzden bilişsel farkındalığın derslerle birlikte uygulamalı olarak üretilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Gelen, 2003: 30). Bunun yanında araştırmalar (Cotton 1998 akt. zcan 2007; Demir 2009; Doğanay 2008; Gelen 2003; Senemoğlu 2009), bilişsel farkındalık strateji ve becerilerinin üretilmesinde en büyük rol oynayan, üretmenin önemine vurgu yapmışlardır. Bilişsel koçluk yöntemiyle üretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde rencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisini inceleyen Demir, yirmi birinci yüzyılda sosyal bilgiler dersinin üretiminde sadece düz anlatım ya da ezber yoluyla renmenin bir geçerliliğinin kalmadığını ifade etmektedir. Düşünmek, yaratıcılık, problem zmek, sentezlemeye gitmek, alternatifler üretmek ve olaylara eleştirel yaklaşmak için elverişli temalar içeren sosyal bilgiler dersinin üretiminde yeni yaklaşımların kullanılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. renciye bağımsız renmeye yönelten bu yaklaşımlardan en belirginin bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanılması olabileceğini ve sınıf ortamında bu yeni yaklaşımın kullanılmasında başlıca sorumluluğun bir bilişsel ko olan retmenlere düşmekte olduğunu ifade etmektedir (Demir, 2009: 8).

Bilişsel farkındalığın kazanılmasına gelişimsel açıdan bakan Woolfolk' a (1993) göre insanlar, farklı bilişsel farkındalığa sahip olduklarından, öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Akt. Senemoğlu, 2009: 337). Bilişsel farkındalık genellikle yavaş gelişmektedir. Birey bu beceriyi kazandığında da yaşı ilerlemektedir. Ancak, bilişsel farkındalığın doğal gelişim sonucunda kazanılmasını beklememek gerekmektedir. Bilişsel farkındalığın kazanılmasında yapılan öğretimin etkisi, tek başına olgunlaşmanın etkisinden çok daha fazladır (Gage ve Berliner, 1988 akt. Senemoğlu, 2009: 337).

Yapılan araştırmalarda (Gelen 2003; Özcan 2007), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğrencilere bilişsel farkındalığı öğretmelerinde ki önem vurgulanmaktadır. Özcan (2007: 3), bireylerin değişen ve gelişen yaşam koşullarında yaratıcı olmaları için bilişsel farkındalığı kullanabilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bilişsel farkındalığın kazandırılmasına ise, bireyleri hayata hazırlayan ilköğretim okullarından başlanmasının daha yararlı olacağını belirtmektedir.

Bilişsel farkındalığın öğretiminde, öğretmenin önemli bir rol oynadığını vurgulayan araştırmacılardan Gelen (2003), bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılması ile öğrencinin kendine güven duymasının sağlandığını belirtmekte, öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden dönüt sağladığını ifade etmektedir. Doğanay' a (2008: 287) göre öğrencilere bilişsel farkındalığı öğretebilmede rehberlik etmeleri için, öğretmenlerin hem kavramsal olarak bilişsel farkındalığın ne olduğu hem de yöntem olarak nasıl öğretileceği konusunda bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Chye, Kong ve Seng' e (2002) göre düşünmeyi öğretmek için çeşitli stratejiler mevcuttur. Ancak bu metotları öğrenmelerinin yanı sıra öğretmenlerin de düşünmeyi bilmeleri veya öğrenmeleri gerekmektedir. Bu sebeple kendi ülkelerinde bu stratejilerin öğretmen yetiştiren kurumlarda ders olarak öğretilmesi konusunda öncü olmuşlardır (Akt. Özcan, 2007: 63). Paris ve Winegrad' a (2003) göre öğretmenlerin kendi düşünme stilleri, öğrenme stratejilerini bilmeleri diğer öğretmenlerle karşılaştırmaları gerekmektedir. Öğrenirken uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan ve bunun farkında olan öğretmenler öğrencilerde bilişsel farkındalık geliştiren stratejiler kullanmada diğerlerine göre daha başarılı olmaktadır (Akt. Özcan, 2007: 63-64).

Yine bilişsel farkındalığın öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin rolüne vurgu yapan Cotton (1998), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen öğrenciler yetiştirebilmesi için öncelikle kendilerinin bu özelliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenen kişilerin; öğrenme motivasyonu olan, insanlarla birlikte çalışabilen, bildiklerini paylaşabilen, sebatkar, hatalardan ders almayı bilen, iletişim becerileri güçlü, öz denetimsel öğrenmeye, düşünme, araştırma becerilerine ve öğrenme stratejilerine, bilişsel farkındalığa sahip öğrenme stili olan kişiler olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bu özelliklere sahip olan öğrenciler yetiştirebilmesi için kendilerinin de bu özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Özcan, 2007: 64). İmel (2002) kendi bilişsel farkındalık becerilerinin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejileri kullanmada daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Akt. Özcan, 2007: 64).

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğretimindeki önemine değinen Gürkan ve Gökçe (1999) ve Kavak' a (1997) göre örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimin, bireylere toplumun kurallarına ve değerlerine uyum sağlamadaki temel yeterlilikleri kazandırma, yetişkin yaşamında alacağı görevlere hazırlama ve diğer eğitim basamaklarında kazanılacak bilgi becerilerin temelini oluşturmada önemli bir yere sahip olmaktadır (Akt. Güven ve Belet, 2010). Bu nedenle ilköğretimde görev alacak sınıf öğretmenlerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olması ve bilişsel farkındalığını etkili bir biçimde kullanabilmeleri beklenmektedir (Güven ve Belet, 2010).

Bununla birlikte Özsoy ve Günindi (2011), bilişsel farkındalık bilgi ve becerilerin gelişimi bakımından ele alındığında okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara uygun öğrenme yaşantıları sağlamalarının, hayati önem taşıdığını belirtmektedirler. Ayrıca, okul öncesi dönemin, çocukların ilköğretime hazırlandığı yaşları kapsadığını ve bu dönemde kazandırılan becerilerin, ilköğretimin birinci kademesindeki başarıda da önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Bu sebeple öğretmenlerin bilişsel farkındalık sahibi olmaları ve bilişsel farkındalık becerilerin geliştirilmesi konularında yeterli bir donanıma sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel farkındalık öğrenmede yer alan bilişsel süreçler boyunca etkin kontrol gerektiren, düşünmenin yüksek aşaması ile ilgilidir. Verilen bir öğrenme görevine nasıl yaklaşacağını planlama, kavrayışı izleme ve bir görevi tamamlama süreçlerini

değerlendirme gibi faaliyetler özünde bilişsel farkındalıktır. Bilişsel farkındalık, başarılı öğrenmede kritik bir rol oynamaktadır (Livingston, 1997: 1).

Yapılan literatür incelemesinde (Alcı, Erden ve Baykal 2010; Aşık 2006; Canca 2005; Demir 2009; Ekenel 2005; Gelen 2004; Özsoy 2007; Topçu ve Yılmaz Tüzün 2009) bilişsel farkındalık ve çeşitli değişkenlerin öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmen gibi katılımcılarla yürütüldüğü görülmüştür. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda bilişsel farkındalığın okuduğunu anlama başarısını ve derse ilişkin tutumlarını arttırdığı (Gelen 2004), akademik başarıyı arttırdığı (Canca 2005; Demir 2009), sınav kaygısını azalttığı (Ekenel 2005), motivasyonu (Aşık 2006) ve problem çözme başarısını arttırdığı (Özsoy 2007), öz yeterlilik algılarını arttırdığı (Alcı ve diğerleri 2010), bilim başarısını arttırdığı (Topçu ve Yılmaz Tüzün 2009), gelişmiş epistemolojik inançların oluşmasına katkı sağladığı (Demir 2009) belirlenmiştir.

Yine yapılan literatür incelemesinde (Alcı, Erden ve Baykal 2010; Aşık 2006; Altındağ 2008; Aydın ve Coşkun 2011; Balcı 2007; Baykara 2011; Canca 2005; Demir 2009; Demircioğlu 2008; Ekenel 2005; İflazoğlu Saban ve Saban 2008; Gelen 2004; Güven ve Belet 2010; Muhtar 2006; Özsoy 2007; Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy 2010; Özsoy ve Günindi 2011; Topçu ve Yılmaz Tüzün 2009; Yabaş ve Altun 2009; Yavuz 2009) ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde katılımcılardan oluşan bilişsel farkındalık araştırmalarının çoğunlukta olduğu fakat öğretmen katılımcılardan (Özcan 2007; Okçu ve Kahyaoğlu 2007) oluşan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bilişsel farkındalık, birinin düşünme süreçlerinin bilgisini ve düzenlemesini içermektedir. Çocukların bilişsel farkındalıklarının gelişimine odaklanan pek çok araştırma olmasına rağmen, görece olarak az araştırma yetişkin bilişsel farkındalığının gelişimine odaklanmıştır (www.lifecircles-inc.com). Diğer yandan öğretmenlerin bilişsel farkındalıklarını tespit etmeye yönelik araştırmaların (Özcan 2007; Okçu ve Kahyaoğlu 2007) çok az olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen katılımcıların bilişsel farkındalıklarının; branş ve kıdem arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara (Okçu ve Kahyaoğlu 2007; Schraw ve diğerleri 2000 akt. www.lifecircles-inc.com) çok az rastlanırken okunan kitap sayısı ile ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bağlı olarak gösterdikleri öğretimle ilgili davranışlar öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etmenler arasındadır

(Doğanay 2008). Underbakke, Borg ve Peterson'a (1987) göre, öğretmenler konu alan bilgilerini öğrencilerin düşünmesini geliştirebilmede kullanabilmeleri için; denence kurmaları ve test etme, tezleri değerlendirme, kişiler arasında problemlerin çözümü, olasılıklı düşünme, esneklik ve ğrenci farkındalığı gibi düşünsel işlemler konusunda iyi eğitilmiş olmaları gerekir (Akt. Doğanay, 2008).

zcan (2007) ğrencilerin başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini ynlendirebilmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum sonucunda, öğrencilere bilişsel farkındalık becerileri geliştiren stratejilerin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerekliliğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini sınıflarında kullanabilmeleri için ise öncelikle kendilerinin öğrenirken bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (zcan, 2007: 3).

akıroğlu (2007) yapmış olduğu araştırmada, bilişsel farkındalığın, matematik okuma ve okuduğunu anlama, dil öğrenme ve benzeri alanlarda hem bir öğrenim yolu hem de bilişsel farkındalık stratejileri şeklinde kullanılmakta olduğunu, bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin sahip olmayanlara oranla bu alanlarda daha başarılı olduklarını da araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir sonuç olarak görüldüğünü ifade etmektedir (akıroğlu, 2007). Yapılan literatür incelemesinde öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca bilişsel farkındalığın olgunlaşma ile yavaş geliştiği ve eğitim yoluyla daha hızlı elde edildiği de belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleği, sürekli yetişmeyi ve gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü; ülkenin siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapısı hızla değerismekte; endüstri ve teknik hızla gelişmekte; eğitim bilimleri alanında elde edilen bulgular hızla artmaktadır. Hızlı değerisen bir ortamda öğretmenin, öğrencilerini eskimiş yöntem ve bilgilerle yetiştirmesi, kendini yenilememesi düşünülemez (Başaran, 1999). Bu sebeple eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen problem ve gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, "Kars ili ve ilçelerinde yer alan ilköğretimde görev yapan sınıf ve branş ğretmenlerinin bilişsel farkındalık becerileri ne düzeydedir?" biçiminde belirlenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık becerilerinin; branş, cinsiyet, kıdem ve aylık olarak okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5.Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin; bilişsel farkındalıkları aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden birisi de düşünme yeteneğidir. Bireylerin nasıl düşündükleri, hangi süreçlerden geçerek düşüncelerini yönlendirdikleri ya da hangi düşünme becerilerine sahip oldukları ya da olmaları gerektiği, hem öğretmenin kendi düşünmesi açısından hem de yetiştireceği öğrencilere öğretmesi açısından önemli olmaktadır (Mahiroğlu, 2009).

Özden (2002), öğretmenlerin artık bilgi ve teknolojinin hızlı geliştiği, kültürler arası etkileşim ve iletişimin arttığı, küreselleşen bir dünyada görev yapmakta olduklarını belirtmiştir. Bu yüzden, yetiştirilmesi gereken öğretmen tipinin ulusal ve uluslar arası düzeyde yaşanan bu değişimleri yakından takip eden, 21. yüzyılın toplum bilincine sahip, yenilikçi, araştırmacı, bilimsel bilgiye nasıl ulaşacağını ve kullanacağını bilen bir kişi olması gerektiğini vurgulamıştır. (Özden, 2002: 21).

Okulda bilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması gerekliliğinin nedenlerinden biri de, demokratik yaşam kültürünün korunması ve geliştirilmesi gereğidir. Demokrasi, insanların kendi kendilerine doğru kararlar alabildiğine, sorunlarını barışçıl yollarla çözebileceğine, kısaca kendi kendisini yönetebileceğine inanır. Okulda bilişsel farkındalık becerileri geliştirilmemiş öğrenciler bilgiyi anlamak için mutlaka bir öğretmene ihtiyaç duyarlar. Okulda bilişsel farkındalık becerileriyle donatılmış öğrenciler ise okul sona erdikten sonra da kendi kendilerine öğrenmeye devam ederler (Doğanay, 2008: 283). Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerileriyle donatılmış olması gelecekte kişilerin kendi kendilerine yetebilmelerinin yolunu açacaktır.

Bu çalışma, düşünme ve bilişsel farkındalığın ne olduğu, boyutları ve öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olma dereceleri hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi sonucunda üniversitelerde öğretmen eğitiminde bilişsel farkındalık becerilerini kazandırma çalışmalarına ağırlık verilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda bu çalışmanın meslek yaşamında aktif olarak çalışan öğretmenler açısından Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilişsel farkındalık becerileri kazandırmaya yönelik seminerler ve hizmet içi eğitim kursları vermelerine (Özcan, 2007: 225) önderlik edeceği umulmaktadır. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerinin tespiti, daha sonra bu konuda yapılacak olan araştırmalar için kaynak olması açısından önemlidir.

1.4. Sayılılar

1. Öğretmenlerin ölçeğe samimi ve doğru yanıtlar verdiği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları, ölçekten elde edilecek verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçeği yanıtlayan Kars ili Merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Biliş: Canlının bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi sürecidir (Demirel, 2010: 20).

Bilişsel Farkındalık: Bilgileri, özellikle ham bilgileri zihinde işleyerek, onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir (Doğanay, 2008: 282).

Bilişsel Farkındalık Stratejileri: 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 işi (TDK, 1998; Barth ve Demirtaş, 1997; Tural 2000 akt. Demir, 2009).

Öz Düzenleme: Öz düzenleme, öz yönetim bilişi ve amaçları hazırlamaya eğilim, plan stratejileri, değerlendirme ve değiştirmeyi içine alan bilişsel farkındalık etkinliği olarak adlandırılmaktadır. (Cervone ve Pervin, 2008; Akt. Jain ve Dowson, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde düşünme, düşünmenin boyutları, bilişsel farkındalığın düşünme boyutları içindeki yeri, bilişsel farkındalık kavramı, bilişsel farkındalığın boyutları ve bilişsel farkındalık stratejileri hakkında kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Düşünme nedir? Boyutları nelerdir?

Bu bölümde düşünme kavramının literatürdeki tanımlarına değinilmiş ve boyutları hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Düşünme Kavramı

Birey belli bir amaca ulaşmak için birçok zihinsel işlemleri işe koşar ki bu işlemler düşünmeyi oluşturur. Düşünme, özel düşünme becerilerinin tümünden oluşan karmaşık bir süreçtir (Demir, 2009: 28).

Düşünme, kişinin öğrenme süreci içinde kazandığı kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyet. Çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi, bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma ve kavrama gibi işlemlerden oluşan zihinsel süreçtir (Cevizci, 2010: 161). Düşünme, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumudur (www.tdksozluk.com). Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Dış dünyanın insan zihninde yansımalarıdır (TDK, 1998 akt. Gelen, 2003: 15).

2.1.2. Düşünmenin Boyutları

Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Rankin ve Suhor' a göre (1991) düşünmenin tanımlanan beş boyutu şunlardır (Akt. Doğanay ve Kara, 1995: 26):

1-Eleştirel ve yaratıcı düşünme (Critical and Creative Thinking)

2-Düşünme süreçleri (Thinking Processes)

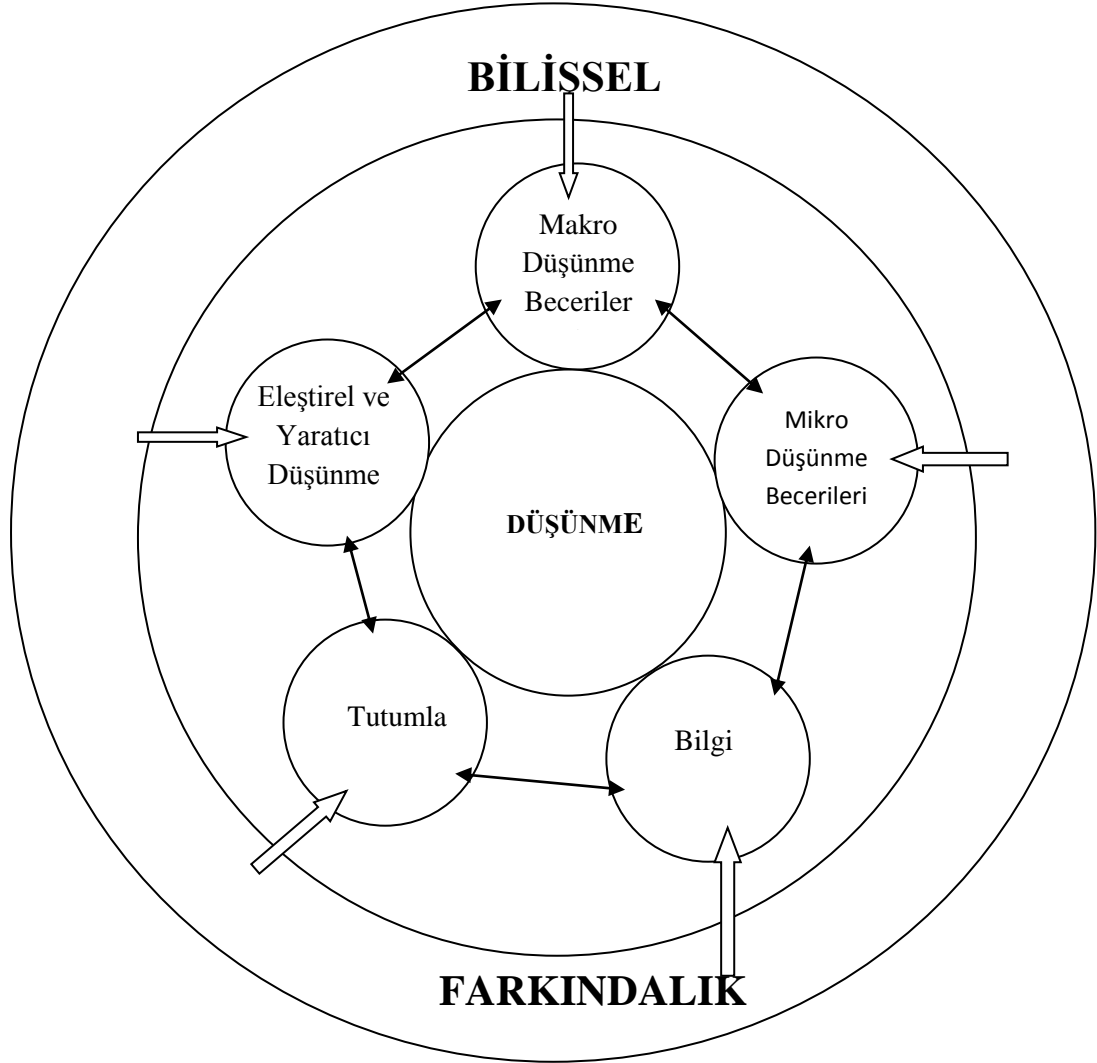
3-Temel düşünme Becerileri (Core Thinking Skills)

4-Konu Alanı Bilgisi (Content Area Knowledge)

5-Bilişsel Farkındalık (Metacognition)

Doğanay ve Ünal' a göre (2006: 209); tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışlarsa, insanlar genelde ön yargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler. Demokratik toplum, demokrasinin yaşatılabilmesi ve geliştirilebilmesi için, karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgür ve bağımsız olarak karar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk ve özgür bireylere gereksinim duyar (Akt. Demir, 2009: 29). Uzmanlar eğitimin her kademesinde öğrencilere, zeka ve yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedirler (Özden, 2005: 141). Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını kapsamaktadır (Demir, 2009: 29). Şekil 1' de bilişsel farkındalığın diğer düşünme boyutları içindeki yeri gösterilmektedir.

Şekil 1. Bilişsel Farkındalığın Diğer Düşünme Boyutları İçindeki Yeri



Kaynak: Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Presseien, Rankin ve Suhar, 1988 akt. Gelen, 2003

Gelen (2003) planlama, denetleme; düşünme; ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme; düşünceyi organize etme ve yönetme; düşünme adımlarını kontrol etme-izleme; iç düşüncenin gözlenmesi; düşünceyi sistemli yapma ve ona göre hareket etme; kendi düşüncesini yönetme; bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yaptığı işin kontrolünde kullanma; bellek, dikkat, bilgi varsayım ve hayaller gibi bilişsel süreçleri kullanma; gizli düşünme dili ve bilgiyi bilme bilgisi gibi becerileri içine alan bilişsel farkındalığın, tüm düşünme boyutlarıyla iç içe olduğunu vurgulamaktadır (Gelen, 2003: 2).

Marzano'nun (1991) da ifade ettiği gibi bilişsel farkındalık hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır. Bireyin bir işi yaparken atacağı adımlara karar vermesi, o konu hakkında tutum geliştirmesi, işi ya da konuyu zihninde planlaması, planını sürekli olarak gözden geçirmesi , aksayan noktaları sürekli olarak düzenleme becerileri bilişsel farkındalık kavramının içinde yer almaktadır (Akt. Demir, 2009: 29-30).

2.2.Bilişsel Farkındalık Kavramı, Bilişsel Farkındalığın Boyutları ve Stratejileri

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle bilişsel farkındalık (metacognition) kavramının literatürde hangi ifadelerle Türkçe' ye çevrildiği ve bilişsel farkındalığın tanımları üzerinde durulmuştur. Daha sonra bilişsel farkındalığın boyutları ve bilişsel farkındalık stratejileri ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

2.2.1.Bilişsel Farkındalık Kavramı

Bu araştırmada bilişsel farkındalık olarak Türkçe' ye çevrilen “metacognition” kavramını, Sönmez Ektem (2007), Altındağ (2008), Senemoğlu (2009: 336), yürütücü biliş olarak, Namlu (2004), Ekenel (2005), bilişötesi, Canca (2005), Aşık (2006), Olgun (2006), Özcan (2007), Yabaş ve Altun (2009), bilişüstü, Muhtar (2006), Özsoy (2007), Demircioğlu (2008), Pilten (2008), Yavuz (2009), üstbiliş, Doğanay (1995: 26), Gelen (2004), Balcı (2007) ve Demir (2009)' de bilişsel farkındalık olarak kullanmışlardır. Gelen (2003: 22), 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 kavramlarının olduğunu belirtmektedir. Kişinin öğrenirken tüm bu davranışları gösterdiğini ve tüm bunları yaparken baskın olarak bilişsel davranışların kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Gelen (2003: 22), metocognition kavramının kullanımında bilişsel bir farkındalığın söz konusu

olduğunu ve metacognition kavramını bilişsel farkındalık kavramının yüksek düzeyde tanımlamakta ve karşılamakta olduğunu belirtmiştir. 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 geçmesinin uygun görüldüğünü ifade etmektedir (Gelen, 2003: 22).

Yapılan literatür araştırması (Flavell 1979; Moses ve Baird 1998 akt. Bacow, Pincus, Ehrenreich ve Brody, 2009; Flavell 1976 akt. Çakıroğlu 2007; Marzano ve diğerleri, 1991 akt. Doğanay ve Kara 1995; Costa 1984 akt. Özcan 2007) sonucunda bilişsel farkındalık ile ilgili pek çok tanım olduğu görülmektedir. Yaygın bir şekilde düşünme hakkında düşünme olarak tanımlanan bilişsel farkındalık kavramı ilk kez Flavell (1979) tarafından ortaya atılmıştır (Flavell, 1979; Moses ve Baird, 1998 Akt. Bacow ve diğerleri, 2009). Flavell (1976) bilişsel farkındalığın, bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi şeklinde tanımlamıştır. Flavell’ a (1976) göre, eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C’ nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam; eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D’ ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E’ nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişsel farkındalıkla meşgul olunuyor demektir (Akt. Çakıroğlu ,2007: 22).

Paris, Lipson ve Wixon’ a (1983) göre, bilişsel farkındalık, birinin kendi düşünmesinin farkında olması demektir. Bununla birlikte genel kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Birincisi; bilgi ve kendi kendinin denetimi, ikincisi bilgi ve sürecin denetimidir. Bilgi ve kendi kendinin denetimi dikkat, tutum ve kendini verme’ yi içerir. Bilişsel farkındalığın ikinci bölümü olan bilgi ve sürecin denetimi değerlendirme, planlama ve düzenlemeden oluşur (Marzano ve diğerleri, 1991 akt. Doğanay ve Kara, 1995: 27-28). Doğanay (1997: 39) ise bilişsel farkındalığı, öğrenmenin her aşamasında yer alan, öğrencinin davranışlarına yansıyan bir düşünme süreci olarak ifade etmektedir. Bilgi edinme sürecinde; sürecin sürekli planlanması, değerlendirilmesi, gözlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve kendi öğrenme sürecini kontrol altında tutması şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Demir, 2009: 3). Costa (1984)

bilişsel farkındalığın beynin neokorteks kısmında oluştuğunu bu sebeple bazı nörologlar tarafından benzersiz insan olmak olarak adlandırıldığını belirterek bilişsel farkındalığı “ne bildiğimizi ve ne bilmediğimizi bilme becerisidir” olarak tanımlamıştır (Akt. Özcan, 2007: 44).

Flavell’ dan sonra bilişsel farkındalıkla ilgili birçok araştırma yapan Brown’ a (1978) göre bilişsel farkındalık, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesidir (Akt. Çakıroğlu, 2007: 22). Brown ve arkadaşları tarafından ortaya koyulan iskelet çerçeveye göre, bilişsel farkındalık genel olarak, birinin biliş durumunu ifade eder. Kişiler amaçlarını gerçekleştirmek için bilişsel farkındalık bilgisini stratejik bir şekilde kullanma yeteneğine (strateji düzenleme) sahip olmaları gerekmektedir. Düşüncelerini bilişsel olarak kontrol eden bireyler (kendi zihinsel durumunu okuma yeteneğine sahip olan) bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerdir. Özetle bilgi ya da biliş süreci içeren bilişsel farkındalık; tahmin, izleme ya da biliş kontrolünü gerektirmektedir (Flavell, 1979; Moses ve Baird, 1998 akt. Bacow ve diğerleri, 2009).

Costa (1984) bilişsel farkındalık sürecinin, öğrenme ve düşünme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturduğunu ifade etmektedir. Bilişsel farkındalık, problem çözme sırasında zihinsel olarak yaptığımız işlem ve stratejilerin farkında olma, düşünsel ürünlerimizin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneğidir (Akt. Balcı, 2007). Bilişsel farkındalık “kişinin düşünme süreçlerinin farkında olması”dır (Özcan, 2007: 44). Costa’ ya (1984) göre öğrenmek için gerekli olan stratejileri planlamak, problem çözme esnasında stratejimizin ve problem çözme basamaklarımızın farkında olmak, kendi düşünme sistemimizin etkililiğini değerlendirme becerisine sahip olmak bilişsel farkındalıktır (Akt. Özcan, 2007: 44).

Winne ve Perry, Annevirta ve Vauras (2006)’a göre “bilişsel farkındalık, öğrencilerin genel akademik güçleri ve zayıflıkları hakkında sahip oldukları farkındalık ve özel görevlerin gereklerini yerine getirmek için başvurabildikleri bilişsel kaynaklarının farkındalığı ve ikinci olarak, bilgileri nasıl düzenleyeceği hakkındaki beceri ile ilgilidir” (Akt. Topçu ve Tüzün, 2009).

O’Neil ve Abedi’ ye (1996: 235) göre bilişsel farkındalık, bir kişinin kendi düşünmesi hakkında bir şeyler sezinleme, denetleme, düzenleme yoluyla kişinin

kendi düşünmesini düşünmesi ve ona cevap vermesi gibi bilişle ilgili bütün süreçleri kapsamaktadır (Akt. Demir, 2009: 33). Diğer taraftan, kişinin ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi veya kendi bilişsel süreci üzerine çevrilmiş gözüdür (Tosun ve Irak, 2008: 68). Birinin düşüncelerini ve görev faaliyetlerini izleme ve farkında olmayla ilgili ya da daha basit bir şekilde kendi düşünceleri hakkında düşünme şeklinde de açıklanmaktadır (Flavell, 1979 akt. Coutinho, 2007: 40). Kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını ifade eden bilişsel farkındalık kavramının; düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilmesini ve kişinin düşüncesinin değişik yönlerinin farkındalığını ifade ettiği söylenebilir (Namlu, 2004: 125). Dunslosky ve Thiede' e (1998) göre bilişsel farkındalık; öğrenme için planlar yapma, bir problemi çözmek için uygun beceri ve stratejiler kullanma, faaliyetlerin tahminlerini yapma ve öğrenme genişliğini ayarlama gibi öğrenmede gerekli olan üst düzey zihinsel süreçlerle ilgilidir (Akt. Coutinho, 2007: 40).

Bilişsel farkındalık öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin stratejik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım beynin bilişsel-duyuşsal hazırlığı ve bireyin çabası ile hareket eder. Bilişsel farkındalık öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bir düşünme sistematığıdır. Bilişsel farkındalık düşünmenin bütün boyutlarına içine alan temel bir beceridir. Bireyin kendini motive etmesi, dikkatini vermesi ve olumlu tutum kazanması gibi içsel hazırlığını gerçekleştirme; ne bildiğini ve ne bilmek istediğini, bunun için öğrenme adımlarını planlama, eksikliklerini belirleyip tekrar planını düzenleme gibi adımları içine alır. Bilişsel farkındalık bireyin kafasında oluşan ve davranışlarına yansıyan bir düşünme ve öğrenme sürecidir (Gelen, 2003: 5). Bilişsel farkındalık, öğrenme süreçlerinin öğrenci tarafından farkındalığıyla ilgilidir. Örneğin: Bilişsel farkındalık süreçlerini kullanan bir öğrenci, materyalden öğrenmek istediği şeye bağlı olan herhangi bir özel materyali nasıl araştıracağını bilecektir (Wangerin, 1988: 1).

Bilişsel farkındalık, bireylerin, okumayı içeren kendi düşünme ve öğrenme faaliyetleri üzerine sahip oldukları bilgi ve kontroldür. Bilişsel farkındalık terimi, zihinsel faaliyetlerin iki temel kategorisini içermektedir; bilişi hakkında öz değerlendirme bilgisi ve birinin düşünmesinin öz yönetimidir (Cross ve Paris, 1988: 131). Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder, öğrencinin motivasyonunun yükselmesine fırsat verir.

Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Demirel, 2007: 270). Andrade' in (2007) belirttiği gibi, öz değerlendirmeyle öğrenciler, çalışmalarının niteliği üzerine düşünürler, belli ölçütlerle karşılaştırırlar ve çalışmalarını yeniden düzenleyebilirler (Akt. Arslan ve Şahiner, 2010). Böylece öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kontrol altına alarak kendi öğrenme koşullarını, kendi standartlarını kendi içsel koşullarına uygun olarak ayarlayabilen bireyler haline gelebileceklerdir (Arslan ve Şahiner, 2010). Öz yönetim ise çeşitli beceri tiplerini gerektirmektedir (Cross ve Paris, 1988: 131). Paris ve Lindauer (1982) bununla ilgili; değerlendirme, planlama ve düzenleme olmak üzere üç sınıflandırma tanımlamıştır. Okuma şartlarında değerlendirme, görev özellikleri ve etkili okuma kişisel özelliklerinin analiz edilmesi ile ilgilidir. Planlama, kurulması ya da seçilmesi gereken amaçlara ulaşmak için özel stratejilerin seçimini içerir. Düzenleme, birinin istediği amaçlara ulaşmak için okuma dersi süresince olan faaliyetlerini izleme ve yeniden yönetme olarak ifade edilmektedir (Akt. Cross ve Paris, 1988: 131).

Bilişsel farkındalık, akademik başarı için önemlidir. Okuma görevleri için uygulandığı zaman, bilişsel farkındalık, çeşitli öğeleri gerektiriyor. Bunlar; metinde hata ya da çelişkileri görme yeteneği, metnin farklı çeşitlerinde kullanmak için farklı stratejileri anlama ve önemsiz fikirlerden önemli fikirleri ayırma yeteneğidir (Nist ve Mealey, 1991 akt. www.landmark.edu). Paris ve diğerleri (1983) stratejik okuma hakkındaki bilgiyi üç durumda sınıflandırmışlardır. Okuma hakkındaki declarative bilgi (bildirimsel bilgi), etkili okuma faktörlerinin bir anlayışını içermektedir. Procedural bilgi (yordam bilgisi), hangi becerileri idare edeceğine ya da uygulayacağına bir değer biçmeyi ifade eder. Conditional bilgi (duruma bağlı bilgi), özel stratejilerin gerekli bulunduğu zamanı ve onların okumayı etkileme nedeni bir fırsatlar anlayışıdır. Bu sınıflandırmalar, bilgi durumları ve becerileri hakkındaki düşünceler oldukları için bilişsel farkındalık olarak ifade etmişlerdir. Fakat bilişsel farkındalığın nesnel biliş ya da zihin hakkında bir plan durumları listesi olmadığını vurgulamışlardır (Akt. Cross ve Paris, 1988: 131).

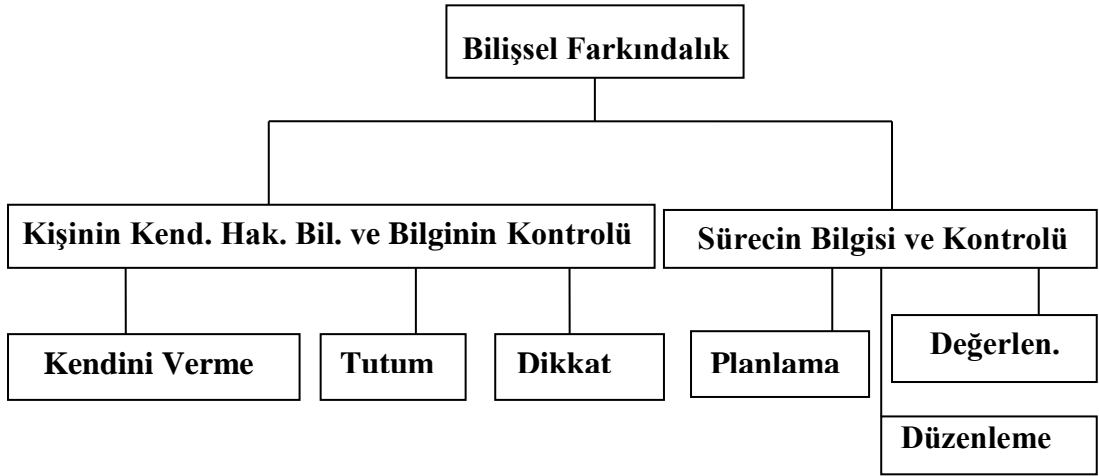
Bilişsel farkındalık öğrenmede önemlidir ve akademik süreçlerin güçlü bir yordayıcısıdır (Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003; Kruger ve Dunning, 1999 akt. Coutinho, 2007: 40). İyi bilişsel farkındalığa sahip öğrenciler, zayıf bilişsel farkındalığa sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında iyi bir akademik performans göstermektedir. Zayıf bilişsel farkındalığı olan öğrenciler, bilişsel farkındalıklarını ve

akademik başarılarını geliştirmek için bilişsel farkındalık eğitiminden yararlanabilirler. Bilişsel farkındalıkta bireysel farklar vardır. Bilişsel farkındalığı zayıf olan insanlar, yaşıtlarına göre herhangi bir görevi eksik olarak yerine getirdiklerinden yetersiz farzedilmektedir (Kruger ve Dunning, 1999 akt. Coutinho, 2007: 40). Bilişsel farkındalık, öğrencilere, öğrenmelerinde stratejik olmayı mümkün kılmaktadır (Everson ve Tobias, 1998 akt. Coutinho, 2007: 40).

2.2.2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları

Bilişsel farkındalık iki ana boyuta ayrılıp Şekil 2’ deki gibi şematize edilmiştir (Doğanay, 1997: 35 Akt. Gelen, 2003: 27-28).

Şekil 2. Bilişsel Farkındalığın Boyutları



Kişinin Kendisi Hakkındaki Bilgisi ve Kendini Kontrolü

Kendini verme: Yapılan bir iş ya da üzerinde çalışılan problemin çözümü için içsel irade, çaba, ilgi ve enerjinin harekete geçirilmesidir. Öğrencinin kendi tercihi ile “ben bu işi başaracağım demesi”, onun içindeki enerjiyi yapacağı işe yönlentmesiyle olur (Akt. Gelen, 2003: 27).

Tutum: Öğrenen belli bir konuya, o konunun değeri, kendisinin konuyu başarma yeteneği ve verilen çabanın değeri ölçüsünde bir tutum ile yaklaşır. Öğrenmede bilişsel farkındalık sürecinin aktif olarak işlemesi için öğrencilerin aşağıdaki konularda olumlu tutum içinde olmaları gerekir (Akt. Gelen 2003: 27-28):

- Sürekli ve yoğun çaba
- Yapabileceğini düşündüğünün ötesinde çalışma yeteneği
- Çevredeki kaynaklardan haberdar olma
- Hatalardan ders alma
- Israrlı olma

Dikkat: Eğer bazı şeyler ilginçse onunla ilgilenilir. Eğer ilginç değilse daha az ilgi gösterilir (otomatik dikkat). Bununla birlikte dikkat, öğrencinin kendisi tarafından bilinçli kontrol altında tutulabilir. Yani öğrenen, ilginç olmayan durumlarda bile ilgi gösterebilir, aktif hale geçebilir (istekli dikkat) (Akt. Gelen, 2003: 28).

Kişinin Süreç Hakkındaki Bilgisi ve Öğrenme Sürecini Kontrolü

Marzano ve diğerleri' ne (1991) göre bu bölüm değerlendirme, planlama ve düzenlemeden oluşur (Akt. Doğanay ,1995: 28).

Değerlendirme; bir süreç içindeki gelişmenin mevcut durumu hakkında karar vermeyi, zihinsel algılamayı içerir. Okuduğumu tam olarak anlıyor muyum? Bu harita üzerindeki yazıları tam olarak anlıyor muyum? Değerlendirme bir süreç boyunca oluşur ve bir konu için hem başlangıç hem de bitiş noktasıdır. Değerlendirme aynı şekilde, genel amaç ve ayrıntılı amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ve uygun kaynakların hazır olup olmadığının da değerlendirilmesini içerir (Marzano ve diğerleri, 1991 akt. Doğanay, 1995: 28).

Planlama; özel amaçların gerçekleştirilmesi için stratejilerin özenle seçilmesini içerir. Genel olarak öğrenci konuyla ilgili belirli işlemlerin bir düzene

konulmasını bilmeli ve verilen herhangi bir noktada en uygun işlemi seçebilmelidir (Marzano ve diğerleri, 1991 akt. Doğanay, 1995: 28).

Düzenleme; genel ve alt amaçlara yönelik gelişimin kontrol edilmesini ve gerekiyorsa o davranışın değiştirilmesini içerir (Marzano ve diğerleri, 1991 akt. Doğanay, 1995: 28).

2.2.3.Bilişsel Farkındalık Stratejileri

Demir' in (2009) belirttiği gibi bilişsel farkındalık stratejileri ilk zamanlarda bilişsel öğrenme stratejileri ile birleşik ele alınırken, daha sonra bilişsel farkındalık kavramının bilişsel yapıdan farklı olduğu dikkate alınarak ayrı çalışma alanı olarak kabul görmüştür (Demir 2009). Senemoğlu (2009) biliş (cognition) ve bilişsel farkındalık (metacognition) arasındaki farkı; “biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişsel farkındalık, herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme” şeklinde açıklamaktadır (Senemoğlu 2009: 336). Bilişsel ile bilişsel farkındalık arasındaki farkı Levin (1988), öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutunun “ne ve nasıl” kavramlarını kapsadığını, bilişsel farkındalık boyutunun ise “ ne zaman ve neden” sorularına yönelik olduğunu vurgulayarak belirtmiştir (Akt. Demir 2009).

Muhtar' ın (2006) aktardığına göre bilişsel farkındalık stratejileri seçici dikkat, planlama, izleme (monitoring) ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Seçici dikkat için bir dinleme etkinliğinde, belli sözcükler ya da sözlü söylemin düzenlenmesi örneği; planlama için yazılı ya da sözlü söylemin düzenlenmesi örneği; izleme için hatırlanması gereken bilgi için kavramayı izleme ya da bir dil üretimi esnasında üretimin izlenmesi örnekleri ve son olarak değerlendirme için ise bir okuma ya da dinleme etkinliği sonunda kavramanın, bir üretim etkinliğinin sonunda ise performansın değerlendirilmesi örnekleri verilmektedir (O Malley ve Chamot 1990: 44).

Schraw ve Moshman' ın (1995) ifade ettiği gibi bilişsel farkındalık, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalık düzenleme olmak üzere iki ana bileşenden meydana gelmektedir (Akt. Coutinho, 2007: 40). Bilişsel farkındalığın pek çok açıklaması, bilişsel farkındalık bilgisi ve bilişsel farkındalık düzenleme arasında

temel bir ayrım sağlamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995: 352). Bilişsel farkındalık bilgisi, öğrenciler için en iyi sonucu veren beceri ve stratejilerin bilgisi ve böyle beceri ve stratejileri nasıl ve ne zaman kullanacağı gibi biliş bilgisi ile ilgilidir. (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Baker, 1989; Schraw ve Dennison, 1994 akt. Coutinho, 2007: 40).

Bilişsel farkındalık bilgisi, bireylerin kendi bilişleri hakkında ya da geneldeki bilişleri hakkındaki bildikleri şey ile ilgilidir. Bilişsel farkındalık, bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma bağlı bilgiyi içeren bilgi ve becerilerin girişik bir dizisidir. (Cross ve Paris, 1988: 132). Bildirimsel bilgi nesnelere hakkındaki bilme ile ilgilidir. Yordam bilgisi, nesnelere nasıl yapılacağı hakkındaki bilme ile ilgilidir. Duruma bağlı bilgi, bilişin neden ve ne zaman cephelerini bilme ile ilgilidir. Bildirimsel (declarative) bilgi, bir öğrenci olarak kendi hakkındaki bilgisini ve birinin performansını hangi faktörlerin etkilediği hakkındaki bilgisini içermektedir. Yordam (procedural) bilgisi, yordam becerilerini uygulama hakkındaki bilgi ile ilgilidir. Yüksek derecede yordam bilgisine sahip bireyler, becerileri daha otomatik bir şekilde kullanmaktadırlar (Stanovich, 1990 akt. Schraw ve Moshman, 1995: 353), stratejilerin etkili bir şekilde birbirini izlemesi çok daha olası olmaktadır (Pressley, Borkowski ve Schneider, 1987 akt. Schraw ve Moshman, 1995: 353), problemleri çözmek için farklı stratejileri kaliteli bir şekilde kullanmaktadırlar (Glaser ve Chi, 1988 akt. Schraw ve Moshman, 1995: 353). Duruma bağlı (conditional) bilgi, çeşitli bilişsel faaliyetlerin ne zaman ve neden uygulanacağını bilme ile ilgilidir (Garner, 1990; Lorch, Lorch ve Klusewitz, 1993 akt. Schraw ve Moshman, 1995: 353).

Wenden (1998: 519), bilişsel farkındalık bilgisinin bireylerin kendi öğrenmeleri hakkında edinmiş oldukları bilgiye işaret ettiğini, diğer yandan bilişsel farkındalık stratejilerinin, bireylerin öğrenmelerini kontrol etmek ve yönlendirmek için kullandıkları genel becerileri olduğunu ifade etmektedir (Akt. Muhtar, 2006).

Bilişsel farkındalık düzenleme, birinin düşünmesini ve “planlama, izleme ve değerlendirme” gibi öğrenmesini kontrol eden faaliyetlerle ilgilidir (Artzt ve Armour-Thomas, 1992; Baker, 1989; Schraw ve Dennison, 1994 akt. Coutinho, 2007: 40).

Planlama: Planlama, uygun stratejilerin seçimini ve etkili uygulama kaynaklarının ayrımını gerektirir. Örneğin, okuma öncesi tahminler yapmayı, strateji

düzeni ve bir göreve başlamadan önce zaman ayırma yada seçerek dikkat etmeyi içeriyor (Miller, 1985 akt. Schraw ve Moshman, 1995: 354).

İzleme (Monitoring): İzleme, birinin kavrayışının ve görev uygulamasının anında farkındalığı ile ilgilidir. Öğrenirken, düzenli aralıklarla kendi kendini test etme ile meşgul olma yeteneğidir (Schraw ve Moshman 1995: 355). Araştırmalar izleme yeteneğinin eğitim ve uygulama ile geliştiğini ileri sürmektedir. Örneğin, Delclos ve Harrington (1991) 5. ve 6. sınıfların hesap problemleri çözme yeteneklerini sınamıştır. Birinci grup, özel problem çözme eğitimi ve ikinci grup, problem çözmeye ek olarak öz izleme eğitimi alırken üçüncü grup, eğitim almamıştır. Problem çözmeyi izleyen grup, geri kalan grupların her birinden, az zaman alarak zor problemlerin pek çoğunu çözmüştür. Problem çözme ve izleme eğitimi alan grup bir de karmaşık problemleri kontrol grubundan daha hızlı çözmüştür (Akt. Schraw ve Moshman 1995: 355).

Değerlendirme (Evaluation): Değerlendirme, kişinin öğrenmesinin düzenleme süreçlerini ve ürünlerini değerlendirme ile ilgilidir. Bireyin amaçlarını ve sonuçlarını yeniden değerlendirmesini içerir (Schraw ve Moshman 1995: 355).

Bilişsel farkındalık stratejileri, öğrenme sırasında etkin olarak öğrenmeyi izleme becerileridir (Roberts ve Erdos 1993 akt. Demir 2009). Bilişsel farkındalık becerileri, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmelerini, kendilerini değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerini, soruları yanıtlamalarını, başarılı ya da başarısız stratejileri kullanmalarını, gelecekte ne yapacaklarına karar vermelerini ve kendi düşünme performansını değerlendirmelerini sağladığı için büyük önem taşımaktadır (Balcı 2007).

Bireyin bilişsel farkındalığı olduğundan söz edilmesi için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Ormrod (1990: 292)'a göre bilişsel farkındalık;

1. Bireyin kendi öğrenmesinin, hafıza kapasitesinin ve öğrenme görevlerinin gerçekçi bir şekilde başarılabilirliğinin farkında olması.
2. Öğrenme stratejilerinin etkili ve etkisiz olduğunu bilmesi,
3. Başarılması mümkün olan bir öğrenme stratejisi planlaması,
4. Etkili öğrenme stratejileri kullanma,

5. Birinin sahip olduğu bilgilerini düzenlemesi; bilginin başarılı bir şekilde öğrenildiği zamanı bilmesi.

6. Önceden depolanan bilginin yeniden kullanılması için etkili stratejilerin bilinmesi becerilerini içermektedir (Akt. Bedir 1998).

Çalışmanın bu kısmında bilişsel farkındalığa sahip olan bir bireyin özelliklerini belirtmekte fayda görölmektedir. Birey, yaptığı iş ya da üzerinde çalışılan bir problemin çözümü için içsel enerjisini harekete geçirir, işi başarabileceğine ilişkin olumlu bir tutum geliştirir, motive olur, dikkat geliştirir. Bu, kişinin kendi hakkında bilgiye sahip olmasını ve kendini kontrol etmesini gerektirir. Bilişsel farkındalığın diğer bir boyutu sürecin bilgisi ve kontrolüdür. Burada kişi öncelikle ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini değerlendirir, dolayısıyla nerede olduğunu görür, bu doğrultuda belirlediği amaçların gerçekleşmesi için ne yapacağını planlar. Planı doğrultusunda geliştirdiği stratejileri gözden geçirir, amaca uygun olup olmadığını değerlendirir, uygun değilse yeni stratejiler seçer, kendi düşünme yollarının farkına varır ve bunu geliştirir (Demir 2009: 3). Gelen' in (2004) görüşleri de bu ifadeleri destekler niteliktedir. Buna ek olarak Özcan' da (2007) bilişsel farkındalığı olan bir bireyin; bilişsel özelliklerinin farkında olduğunu, öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullandıklarını bilen, hedeflerini ve hedeflere ulaşmak için stratejiler belirleyen, hedeflerine ulaştıklarında kendilerini değerlendirebilen bireyler olduklarını belirtmektedir (Özcan 2007). Bu aşamada, öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olup öğrencilere bu becerileri aktarmalarının önemli olduğu görölmektedir.

2.3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bilişsel farkındalığa ait yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan açıklamalarda ilgili araştırmaların amaçlarına, yöntemlerine, kullanılan veri toplama araçlarına ve sonuçlarına kısaca değinilmiştir.

2.3.1.Yurt içinde yapılan araştırmalar

Gelen (2004) tarafından 7. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, araştırmada geliştirilen Bilişsel Farkındalık 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. Araştırmaya 273 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ayrıca bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir.

Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişsel farkındalık öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili tez çalışması yapan Canca (2005); öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 61'i kız, 45'i erkek olmak üzere 106 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin yalnız başlarına değil, toplu olarak, matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, söz konusu stratejilerden, kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık öz düzenlemenin birlikte matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarıları üzerinde böyle bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Ekenel (2005), matematik dersi başarıları ile bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi adlı yüksek lisans tez çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sınav kaygısı ve bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ilişkisini incelemiştir. Araştırmada Öner (1990) tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeği, Namlu (2004) tarafından geliştirilen bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği ile araştırmacı tarafından seçilen 45 soruluk bir matematik testi kullanılmıştır. Bu ölçekler ve test 480 lise son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sınav kaygısını azaltıcı, planlama ve

değerlendirme becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının öğrencilerin matematik dersi başarılarını arttıracığı tespit edilmiştir.

Muhtar (2006) bilişsel farkındalık strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi adlı yüksek lisans tezinde öncelikle, Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde eğitim görmekte olan 1. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini ortaya çıkarmayı ve çeşitli değişkenlere göre, öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında ortaya çıkabilecek farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. İkinci olarak ise, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencileri bilişsel farkındalık strateji kullanımı üzerine eğitmenin, öğrencilerin okuma becerisindeki başarısına olabilecek etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, dil öğrenme stratejisi sormacası uygulamasına katılan 46 öğrenci, strateji eğitimi aşamasına katılan 32 öğrenci oluşturmuştur. İlişkisiz t testi sonucu, eğitim süreci sonunda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Uygulanan ilişkili t testi sonucunda deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aşık (2006) tarafından “öğrencilerin problem çözmede bilişsel farkındalık ve motivasyona ilişkin denetimleri ile bilişsel farkındalık deneyimleri arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir model çalışması” yapılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin problem çözmedeki başarısızlığının bir özdenetim modeli çerçevesinde incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, 252 devlet okulu ve 154 özel okul sekizinci sınıf öğrencisi toplam 406 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuçlar bilişsel farkındalık ve motivasyona ilişkin denetim, bilişsel farkındalık deneyimler ve matematik problem çözme performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Bilişsel farkındalık ve motivasyona ilişkin denetim arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyona ilişkin ve bilişsel farkındalık deneyimlerin problem çözme performansına doğrudan etkisi olduğu görülürken, bilişsel farkındalık denetimlerin dolaylı bir etkisi olduğu görülmüştür. Birçok değişkende devlet ve özel okullar arası fark net olarak görülürken, cinsiyet farkı net olarak gözlemlenmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi adlı doktora tezi çalışması yapan Özcan (2007), öğretmenlerin derslerinde bilişsel farkındalık becerileri geliştiren

stratejiler kullanmalarına etkileyen faktörlerin (öğretmenin öğrenme stratejilerini ve bilişsel farkındalık stratejileri kullanmaları, kişilik ve bazı demografik özellikleri) hangisinin daha etkili olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Kadıköy-Maltepe-Kartal-Pendik sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev alan 161 erkek, 261 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenirken öğrenme stratejilerini ve bilişsel farkındalık becerilerini kullanmaları ile derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejiler kullanmalarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Özsoy (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında; ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin, problem çözmenin Polya (1981) tarafından önerilen aşamalarındaki (problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, kontrol) başarıya etkisi de incelenmiştir. Araştırma 47 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem bilişsel farkındalık hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalarda artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenmemiştir. Elde edilen sonuçlar, bilişsel farkındalık problem çözme etkinlikleri yoluyla bilişsel farkındalık stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermiştir.

Balcı (2007) tarafından yapılan tez çalışmasının amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma 127 kız ve 142 erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin bilişsel farkındalık becerileriyle problem çözme becerileri arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki

öğrencilerin problem çözme ve bilişsel farkındalık beceri düzeyleri alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

Okçu ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinden planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesidir. Çalışma örneklemini 17 ilköğretim okulunda görev yapan 127 erkek ve 75 kadın olmak üzere toplam 202 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonunda öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanlarına bakıldığında örgütleme ve denetleme bilişsel farkındalık stratejilerinin planlama ve değerlendirme stratejilerinden daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve görev değişkenlerine göre bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Altındağ (2008) tarafından “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerileri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin, öğrenmede önemli bir yeri olan bilişsel farkındalık becerilerini ölçmek için “Yürütücü Biliş Becerileri Ölçeği” geliştirmek ve geliştirilen bu ölçekle öğrencilerin bilişsel farkındalık yapılarını ortaya koymaktır. Araştırma, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (İSÖ) ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMA) 1. ve 4. Sınıflarda öğrenim gören 413 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. İSÖ ve OFMA kız ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. İSÖ ve OFMA 1. ve 4. sınıf öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları ile akademik başarı ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş, korelasyonları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Demircioğlu (2008) “matematik öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği” adlı doktora tez çalışmasında; bilişsel farkındalık davranışları yani bilişsel farkındalık bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumları tasarlamayı, uygulamayı ve bu eğitim durumlarının matematik öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık davranışlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, geliştirilen eğitim durumlarında farklı teknikler kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Matematik Öğretmenliği bölümüne kayıtlı gönüllü 6 matematik öğretmen adaydır.

Elde edilen bulgular katılımcıların böyle bir süreci yaşamalarının kendilerini tanımalarına, bilişsel farkındalık davranışlarının ve farkındalıklarının artmasına katkı sağladığını göstermiştir. Katılımcılar eleştirel çalışmaya ve kontrol stratejilerini kullanmaya başlamışlardır ve geçmişte yaşadıkları başarısızlıklarının sebebinin farkına varmışlardır.

İflazoğlu Saban ve Saban (2008), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi adlı araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık, güdülenme ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.' da okuyan toplam 545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları; sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdülenme puanlarının ortalamasının biraz üstünde olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrencilerle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunurken sınıf ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Demir (2009) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında "Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi" incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı; ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde deney grubunda kullanılan bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin, yürürlükte olan programa dayalı öğretim yapılan kontrol gruplarına göre; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, epistemolojik inançlarına, akademik başarılarına etkisini ve bunların kalıcılığını araştırmaktır. Araştırmada deney grubunda 20 öğrenci; birinci kontrol grubunda 25 öğrenci ve ikinci kontrol grubunda ise 25 öğrenci olmak üzere toplam 70 öğrenci, çalışma grubunda yer almıştır. Elde edilen sonuçlarda; bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı öğretimin bilişsel farkındalık becerilerinin kazanılmasında oldukça etkili olduğu, akademik başarıyı arttırdığı ve öğrenende gelişmiş epistemolojik inançların oluşturulmasına katkı sağladığı saptanmıştır.

Yavuz (2009) tarafından 845 öğretmen adayının üzerinde yapılan bir tez çalışmasında; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının öz- yeterlik algıları ve alt boyutları ile bilişsel farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yabaş ve Altun (2009) “ farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişsel farkındalık becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi” adlı deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışma farklılaştırılmış öğretim tasarımını merkeze alarak, bu tasarımın öğrencilerin akademik başarıları, bilişsel farkındalık becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubu 6. sınıfa devam eden 25 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematik akademik başarılarında, bilişsel farkındalık becerilerinde ve özyeterlik algılarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) tarafından yapılan araştırmada iki amaç vardır. Bunlardan ilki, 4., 5., 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilim başarıları, bilişsel farkındalık ve epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İkinci amaç, cinsiyet, sosyoekonomik düzey (SED), bilişsel farkındalık ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi keşfetmektir. Bu çalışmaya 941 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Araştırmada kullanılacak veriler, küçük yaş bilişsel farkındalık envanteri ve Schommer epistemolojik inanç anketi kullanılarak elde edilmiştir. 4. ve 5. sınıf öğrencilerine bilim bilgisinde; biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi ve hızlı öğrenmenin katkısının bulunduğu belirlenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinde ise bilim başarısında; biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi, doğuştan gelen yetenekler ve hızlı öğrenmenin katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Her iki grup ilköğretim okulu öğrencilerinde bilişsel farkındalık ile cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin ikisinin de

ilgili olduğu görülmüştür. Epistemolojik inançlarla daha çok cinsiyetin ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Güven ve Belet (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve bilişsel farkındalıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bilginin genel olarak yaşantılarla ve çabayla elde edildiğini, bir gereksinim olduğunu ve zihinsel süreçlerle ilişkili bir kavram olarak nitelendirdikleri, öğrenmeyi sosyal çevrede yaşantılarla gerçekleştiren, çaba gerektiren ve zaman alan bir süreç olarak açıkladıkları ve öğrenmede motivasyon, özgüven gibi kişisel niteliklerin de etkili olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişsel farkındalıklarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında bilgiyi ve öğrenmeyi çevredeki yaşantılarla ilişkilendirerek açıklayan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullandıkları ve kimi öğrencilerin ise kendi öğrenmelerini izledikleri yönünde sonuçlara da ulaşılmıştır.

Alcı, Erden ve Baykal (2010) yaptıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile üniversitede alınan derslere ilişkin ön bilgilerinin göstergesi olan öğrenci seçme sınavındaki (ÖSS) sayısal puanları, algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları ve bilişsel farkındalık düzenleme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde "Matematik 1" dersini alan 100 kız, 380 erkek olmak üzere toplam 480 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularında öğrencilerin özyeterlik algıları ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında, bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri ile algıladıkları problem çözme becerileri arasında ve özyeterlik algıları ile bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, özyeterlik algıları, bilişsel farkındalık özdüzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanlarının matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu, diğer taraftan algıladıkları problem çözme becerilerinin matematik başarısını yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı belirlenmiştir.

Özsoy ve diğerlerinin (2010), sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi adlı araştırmalarında, sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının

bilişsel farkındalık durumlarının incelenmesi ve farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya, beş farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 290 kız, 195 erkek olmak üzere toplam 485 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda toplanan veriler analiz edildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık puanlarının yaşa göre farklılaştığı fakat cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık durumlarının incelenmesi ve farkındalık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, üç farklı üniversitenin okulöncesi öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 166 kız, 17 erkek toplam 183 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sonunda, okulöncesi öğretmeni adaylarının orta-üst düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre dördüncü sınıflar lehinde farklılaştığı, fakat cinsiyet ve mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Aydın ve Coşkun (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Coğrafya öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarını analiz etmek, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre önemli bir farkın olup olmadığını bulmaktır. Araştırmaya, 46 kız, 38 erkek toplam 84 coğrafya öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçları Coğrafya öğretmen adaylarının orta-yüksek düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Coğrafya öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre önemli bir farklılık göstermemiştir.

Baykara (2011) tarafından yapılan araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılmıştır. Çalışma grubunu 172 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik

algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi “iyi” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişsel farkındalık öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

2.3.2.Yurtdışında yapılan araştırmalar

Baylor (2002), eğitsel araçlar vasıtasıyla eğitici planda hizmet öncesi öğretmenlerin bilişsel farkındalığının gelişmesi adlı çalışma yapmıştır. Bu deneysel çalışmada, 135 hizmet öncesi öğretmen, Multiple Intelligent Mentors Instructing Collaboratively (MIMIC) bilgisayar temelli çevrede durum araştırması için eğitici bir plan geliştirmiştir. Üç boyutlu, hareketli eğitsel araçlar, eğitici planlama için oluşturmacı ve bilgi temelli yaklaşımları temsil eden çevre içinde eğitici danışmanlar olarak hizmet etmiştir ve düşünmeyi sağlamada kullanışlı olmuştur. Araştırmanın planı,bağımlı ölçümlerin birincil iki grubu (bilişsel farkındalık ve tutum) ile bilgi temelli araç ve oluşturmacı araç olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bilişsel farkındalıkla ilgili olarak, oluşturmacı araç takdim edildiği zaman, katılımcılar, düşünmeleri üzerine daha az düşünen ve bilgi temelli planlar geliştiren taban eğitiminde çok yapıcı olarak değerlendirdikleri bilgi temelli planlama hakkındaki bakış açılarında bir değişim meydana geldiğini anlatmaya yönelmişlerdir. Tutumla ilgili olarak, bilgi temelli araç takdim edildiği zaman, katılımcılar, bilgi temelli planlama ile ilgili olarak daha çok olumsuz bir eğilim anlatmıştır.

Sarwar ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada, başarı amaçları, bilişsel farkındalık ve akademik süreçler arasında ilişki bulmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Sagodha Üniversitesinde Eğitim Bölümüne kayıtlı 119 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek, ustalık amaçları, uygulama amaçları ve bilişsel farkındalığı ölçme ile ilgilidir. Araştırmacılar, ustalık amaçları, uygulama amaçları ve bilişsel farkındalık arasında önemli cinsiyet farkları bulamamışlardır.

12. sınıftan 102 ve 10. sınıftan 116 İspanya lise öğrencisinin katıldığı araştırmada akademik başarı ve bilişsel farkındalık kavrayış izleme yeteneği

arasındaki ilişkiyi inceleyen Hopkins (1992), bilişsel farkındalığın bir ölçütü kavrayış izleme yeteneğinin cinsiyetle ilgisi olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Schraw ve diğerleri (2000) yetişkinlerde bilişsel farkındalık adlı araştırmayı incelemiştir. Denetleme ustalığının entelektüel yeteneğinden, alan bilgisinden ve öğrenme yargılarının kolay olmasından bağımsız olarak görüldüğü ve denetleme yeteneğinin uygulama ile değerinin arttığı görüldüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bilişsel farkındalık bilgisi, öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli bir ilişki göstermemiş, fakat bilişsel farkındalık düzenleme ve toplam Metacognition Awareness Inventor (MAI) puanında öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli bir ilişki göstermiştir. Bilişsel farkındalık düzenleme, tecrübeli öğretmenler arasında bilişsel farkındalığı arttırmaya katkıda bulunan bileşen olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencileri, mezun öğrenciler ve birleşmiş grup arasında önemli cinsiyet farkları bulunmamıştır (Akt. www.lifecircles-inc.com).

2.3.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmalar, ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerindeki bilişsel farkındalığın; epistemolojik inançlar, akademik başarı, motivasyon, okuma becerisi, öz yeterlik algıları, bilim başarısı, başarı amaçları ve kavrayışı izleme ile ilişkisinin incelenmiş olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise, bilişsel farkındalık ile epistemolojik inançlar, güdüleri, sosyo-demografik değişkenler, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve tecrübe ile ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin derslerinde bilişsel farkındalık beceri geliştiren stratejileri kullanma özellikleri incelenmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin, bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinden; planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin belirlenmesi ve bilişsel farkındalık ile tecrübe ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği dikkat çekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık becerilerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ve bilişsel farkındalık becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2005: 79).

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerileri, bağımsız değişkenleri ise, branş, cinsiyet, kıdem ve ayda okunan kitap sayısıdır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kars ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir. Çalışma grubu ise bu evrenden basit seçkisiz yöntemle seçilen Kars ili merkez ve ilçelerindeki 30 ilköğretim okulunda görevli 389 ilköğretim sınıf ve branş öğretmenidir.

Tablo1’ de çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Merkez	196	50,4
Sarıkamış	50	12,9
Kağızman	46	11,8
Arpaçay	44	11,3
Akyaka	15	3,9
Digor	14	3,6
Susuz	13	3,3
Selim	11	2,8

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 196' sı (%50,4) Merkez, 50' si (%12,9) Sarıkamış, 46' sı (%11,8) Kağızman, 44' ü (%11,3) Arpaçay, 15' i (%3,9) Akyaka, 14' ü (%3,6) Digor, 13' ü (%3,3) Susuz ve 11' i (%2,8) Selim ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımları ise Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	188	48,3
İngilizce	40	10,3
Türkçe	38	9,8
Fen ve Teknoloji	32	8,2
Sosyal Bilgiler	20	5,1
Matematik	19	4,9
Din Kültürü	12	3,1
Beden Eğitimi	12	3,1
Teknoloji ve Tasarım	10	2,6
Bilgisayar	9	2,3
Psikolojik Danışman	9	2,3
Toplam	389	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim kurumu öğretmenlerinin; 188' i (% 48,3) sınıf öğretmeni, 40' ı (% 10,3) İngilizce, 38'i (% 9,8) Türkçe, 32' si (% 8,2) fen ve teknoloji, 20' si (% 5,1) sosyal bilgiler, 19' u (% 4,9) matematik, 12' si (% 3,1) din kültürü, 12' si (% 3,1) beden eğitimi, 10' u (% 2,6) teknoloji ve tasarım öğretmeni, 9' u (% 2,3) bilgisayar ve 9' u (% 2,3) psikolojik danışman olarak görev yapmaktadırlar. Tablo 3' te Kars ili merkez ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	228	58,6
Erkek	161	41,4
Toplam	389	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin 228’ i (% 58,6) kadın, 161’ i (% 41,4) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablo 4’ te ise sınıf ve branş öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5	192	49,4
6-10	88	22,6
11-15	59	15,2
16 ve daha fazla	50	12,9
Toplam	389	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; 192’ sinin (% 49,4) “1-5 yıl”, 88’inin (% 22,6) “6-10yıl”, 59’unun (% 15,2) “11-15 yıl” ve 50’ sinin ise (% 12,9) “16 ve daha fazla yıl” kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre dağılımları ise Tablo 5’ te yer almaktadır.

Tablo 5. Kars İli Merkez ve İlçelerinde Görev Yapan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Aylık Olarak Okudukları Kitap Sayılarına Göre Dağılımı

Ayda Okunan Kitap Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç	38	9,8
1 ya da 2	275	70,7
3 ya da 4	51	13,1
4 ya da daha fazla	25	6,4
Toplam	389	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 38' i (% 9,8) hiç kitap okumadıklarını, 275' i (% 70,7) 1 ya da 2 kitap okuduklarını, 51'i (% 13,1) 3 ya da 4 kitap okuduklarını, ve 25' i (% 6,4) 4 ya da daha fazla kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlere, cinsiyet, branş, kıdem ve okudukları kitap sayısını öğrenmek amacıyla dört soru sorulmuştur.

3.4.2. Üstbilis Ölçeği

Üstbilis Ölçeğinin Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal adı "Meta-Cognition Questionnaire (MCQ)" biçimindedir. Bu

ölçeğin Türkçe' ye çevirisi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Tosun ve Irak (2008: 69) tarafından yapılmıştır.

Üstbiliş Ölçeği'deki her madde, “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile “(4) kesinlikle katılıyorum” uçlarına sahip, 4 birimli Likert tipi derecelendirme skalası üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasında değişir ve puanın yükselmesi patolojik tarzda bilişsel farkındalık faaliyetlerin arttığına işaret etmektedir (Tosun ve Irak 2008).

İç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alpha korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre 30 maddelik Üstbiliş Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olmuştur. Ayrıca bu oran ölçeğin ilk yarısı (tek numaralı maddeler) için .72, ikinci yarısı (çift numaralı maddeler) için .79 olmuştur. Sonuçlar Üstbiliş Ölçeği'nin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir (Tosun ve Irak 2008: 71).

Üstbiliş Ölçeği'deki maddeler beş faktöre dağılmaktadır. (1) Olumlu inançlar, 1, 7, 10, 20, 23 ve 28. , (2) Kontrol edilemezlik ve tehlike, 6, 13, 15, 21, 25, 27. , (3) Bilişsel güven, 8, 14, 18, 24, 26 ve 29. , (4) Düşünceleri kontrol ihtiyacı, 2, 4, 9, 11, 16, 22. ve (5) Bilişsel farkındalık, 3, 5, 12, 17, 19 ve 30. Maddelerden oluşur. (Akt. Tosun ve Irak, 2008, 69). Bu çalışmada “kişinin kendi düşünce süreçleri üzerinde sürekli uğraşmasını ifade eden” (Tosun ve Irak 2008) bilişsel farkındalık alt boyutu incelenmiş, ölçeğin diğer alt boyutları ele alınmamıştır.

Üstbiliş Ölçeği'nin Türkçe' ye çevirisi için ilk olarak bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma çeviri ve geri-çeviri olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Daha sonra bu taslak çeviri örnekleri Türkiye'de psikoloji alanında doktor dereceli ve İngilizce' ye hakim toplam yedi profesyonele değerlendirmek üzere gönderilmiştir. Değerlendirmede her bir ölçek maddesi için önerilen alternatifler arasından en uygun olanının seçilmesi veya eğer uygunsa yeni bir alternatif önerilmesi istenmiştir. Bu işlem sonucunda yargıcılardan ortak onay alan maddeler Türkçe formu oluşturmuştur. Sonraki aşama olan geri-çeviri aşamasında, elde edilen ölçek maddeleri farklı üç uzman tarafından yeniden İngilizce' ye çevrilmiştir. Bu sonuçla elde edilen maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin son formu oluşturulmuştur (Tosun ve Irak 2008: 70).

Üstbiliş Ölçeği'ni oluşturan 30 madde arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Maddeler arasında seçici ilişkiler elde edilmiştir. Anlamli olan korelasyon katsayıları .90 ile .764 arasında değişmiştir ve bu katsayılar .01 düzeyinde anlamlı olmuştur (Tosun ve Irak, 2008). Wells ve Cartwright-Hatton' nın (2004) yaptıkları psikometrik çalışmaya göre, Üstbiliş Ölçeği' nin maddeler arası korelasyon matrisi .3' ün üstündedir ve bu değer maddelerin faktör analizine uygun olduğunu işaret eder. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçümü .90' dır ve maddelerin faktör analizine uygunluğunu desteklemektedir (Akt. Tosun ve Irak 2008: 69).

Üstbiliş Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak test-tekrar güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Tüm maddeler arasındaki korelasyonlar anlamlı olmuştur. Ayrıntılı olarak test tekrar-test korelasyon katsayıları ölçek maddeleri için .40 (Üstbiliş Ölçeği 19) ile .94 (Üstbiliş Ölçeği 9) arasında; alt ölçekler için .70 ile .85 arasında olmuştur. Sonuçlar Üstbiliş Ölçeği'nin Türkiye örneklemini için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Tosun ve Irak 2008: 70).

Bu çalışmada patolojik tarzda üst biliş faaliyetlerini belirlemek hedeflenmediği için, sadece bilişsel farkındalık alt ölçeğinden alınan puanları dikkate alınmıştır. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) bu alt ölçekten bir kişinin alabileceği toplam puanın 6 ile 24 arasında değişmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple araştırmalarında bireylerin üstbiliş ölçeği toplam puanı yerine doğrudan bilişsel farkındalık alt ölçeği toplam puanlarını kullanmışlardır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Kars ili Merkez ve ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan “Üstbiliş Ölçeği-30” ‘un kullanımı için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından Kars ili Merkez ve ilçelerinde görev yapan 389 ilköğretim sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere, ölçeği uygulama süreci konusunda gerekli bilgi verilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen verilerin normallik ve homojenlik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik varsayımını incelemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ve homojenlik için Levene F Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet, kıdem ve aylık olarak okunan kitap sayısı değişkenlerinin normal dağılım göstermediği, branş değişkeninin ise normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için ise betimsel istatistikler verilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, kıdem, branş ve aylık olarak okunan kitap sayısıdır. Bağımlı değişken ise, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleridir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Mann-Whitney U-Testi kullanılmıştır. Büyüköztürk' ün (2007) ifade ettiği gibi, Mann Whitney U-testi, puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı çalışmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 155).

Öğretmenlerin bilişsel farkındalıklarının kıdem ve aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal-Wallis H-Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis tekniği, parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA' nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda önerilmektedir (Büyüköztürk 2007: 158-159).

Öğretmenlerin bilişsel farkındalıklarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?” sorusudur. Bu alt probleme yanıt aramak için yapılan betimsel istatistiklerin sonuçları Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Puanlar			
	N	\bar{X}	S
Bilişsel Farkındalık	389	18.47	3.14

Kars ili ve ilçelerinde görev yapan 389 sınıf ve branş öğretmenin bilişsel farkındalıklarının aritmetik ortalaması (\bar{X} =18,47) ve standart sapması (S=3,14) olarak bulunmuştur. Daha sonra bir standart sapmadan (3) hareketle üç farklı düzey belirlenmiştir. Bu sınıflama Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma' ya Göre Düzeyleri

Grup	Puan Aralığı	Düzy
1.grup	14 ve daha düşük puanlılar	Düşük
2.grup	15-21 puan aralığı	Orta
3.Grup	22 ve daha yüksek puanlılar	Yüksek

Tablo 7' de belirlenen düzeylerden hareketle öğretmenlerin düşük, orta ve yüksek düzey frekans ve yüzdeleri Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf ve Branş Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Grup	N	%	Düzy
1.grup	41	10.7	Düşük
2.grup	277	71.1	Orta
3.Grup	71	18.2	Yüksek

Tablo 8' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bilişsel farkındalık puanları 41(%10.7) oranında düşük, 277 (%71.1) oranında orta ve 71(%18.2) oranında yüksek düzeyde yer almaktadır.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak için bilişsel farkındalık puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U-Testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra	U	p
Toplamı					
Erkek	161	184,96	29778,50	1.67	.13
Kadın	228	202,09	46076,50		

Analiz sonuçlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $U=1.67$, $p>.05$.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak için yapılan betimsel istatistiklerin sonuçları, öğretmenlerin bilişsel farkındalık puanlarının branşlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’ da yer almaktadır.

Tablo 10. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Branşlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Puanlar	N	\bar{X}	S
İngilizce	40	19,10	2,61
Türkçe	38	18,71	3,17
Matematik	19	18,68	2,90
Beden Eğitimi	12	18,58	3,47
Sınıf Öğretmeni	188	18,55	3,20
Sosyal Bilgiler	20	18,45	3,26
Teknoloji ve Tasarım	10	18,40	3,47
Fen ve Teknoloji	32	18,12	2,81
Din Kültürü ve Ahlak. Bilg.	12	17,83	3,99
Psikolojik Danışman	9	17,11	2,57
Bilgisayar	9	16,11	3,68
Toplam	389	18,47	3,14

Tablo 10' de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=19,10$), standart sapması ($S=2,61$); Türkçe öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=18,71$), standart sapması ($S=3,17$); Matematik öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=18,68$), standart sapması ($S=2,90$); beden eğitimi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=18,58$), standart sapması ($S=3,47$); sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=18,55$), standart sapması ($S=3,20$); sosyal bilgiler öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($X=18,45$), standart sapması

(S=3,26); teknoloji ve tarım öğretmenlerinin aritmetik ortalaması (X=18,40), standart sapması (S=3,47); fen ve teknoloji öğretmenlerinin aritmetik ortalaması (X=18,12), standart sapması (S=2,81); din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aritmetik ortalaması (X=17,83), standart sapması (S=3,99); psikolojik danışmanın aritmetik ortalaması (X=17,11), standart sapması (S=2,57) ve Bilgisayar öğretmenlerinin aritmetik ortalaması (X=16,11), standart sapması (S=3,68) olarak bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak için öğretmenlerin bilişsel farkındalık puanlarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Bilişsel Farkındalıklarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	95,97	10	9,59	0,96	.47
Gruplarıçi	3745,08	378	9,90		
Toplam	3841,06	388			

Tablo11’ de görüldüğü gibi, sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(10-378)}=0,96$; $p>.01$]. Diğer bir deyişle, sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları, branşlarına bağlı olarak değişmemektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalıkları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Bu soruya yanıt aramak için yapılan Kruskal-Wallis H Testi analizi sonuçları Tablo 12’ de yer almaktadır.

Tablo 12. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-5	192	181,35	3	5,87	.11
6-10	88	204,10			
11-15	59	212,24			
16-üstü	50	211,07			
Toplam	389				

Analiz sonuçlarında, öğretmenlerin bilişsel farkındalık puanlarının, kıdemlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,87$; $p>0,05$).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin; bilişsel farkındalıkları aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Bu soruya yanıt aramak için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 13’ te yer almaktadır.

Tablo13. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalıklarının Aylık Olarak Okudukları Kitap Sayılarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kitap Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Hiç	38	172,09	3	2,174	.537
1 ya da 2	275	195,70			
3 ya da 4	51	206,58			
4 ya da üstü	25	198,52			
Toplam	389				

Analiz sonuçları, sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık puanlarının aylık olarak okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir ($\chi^2=2,17$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayılarının, bilişsel farkındalık becerilerinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın genel amacı, Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanan üstbiliş ölçeğinin bilişsel farkındalık alt ölçeğinden elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?” biçimindedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık puanları büyük oranda orta düzeydedir. Bunu %18.2’lik bir oranla yüksek düzey takip etmektedir. Düşük düzeyde ise %10.7’lik bir oran göze çarpmaktadır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilköğretim öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerinin iyi bir düzeyde olduğu biçiminde yorumlanabilir. Aydın ve Coşkun (2011) araştırmalarının sonucunda, öğretmen adaylarının orta-yüksek düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını tespit etmişlerdir. İflazoğlu Saban ve Saban (2008), sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdüleme puanlarının ortalamanın biraz üstünde olduğunu ortaya koymuştur. Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, okulöncesi öğretmen adaylarının orta-üst düzeyde bilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Özsoy ve diğerleri (2010), sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını bulmuşlardır. Yavuz (2009) araştırması sonucunda, öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun literatürdeki araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Analiz sonuçları kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği araştırmaların bir bölümünde (Okçu ve Kahyaoğlu 2007; Balcı 2007; Özsoy ve diğerleri 2010; Özsoy ve Günindi 2011; Aydın ve Coşkun, 2011; Güzel, 2011, Sarwar ve diğerleri 2009; Hopkins, 1992 ve Schraw ve diğerleri 2000 akt. www.lifecircles-inc.com) cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının, Güzel (2011) Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin, Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının, Aydın ve Coşkun (2011) coğrafya öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıklarında cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Baykara (2011), öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir.

Okçu ve Kahyaoğlu (2007) yaptıkları çalışmalarında, cinsiyetlere göre öğretmenlerin planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olmadığını bulmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme bilişsel farkındalık stratejilerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında birbirine çok yakın olduğunu belirlemişlerdir. Erkek öğretmenlerin planlama bilişsel farkındalık stratejilerinin kadınlara göre biraz yüksek olduğu kadınların ise örgütleme ve denetleme bilişsel farkındalık stratejilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve değerlendirme stratejilerinin ise erkek ve kadın öğretmenlerde hemen hemen aynı olduğunu tespit etmişlerdir.

Buna karşın ilgili literatürde cinsiyet açısından farklar bulan çalışmalar (Altındağ 2008 ve İflazoğlu Saban ve Saban 2008) da vardır. Altındağ (2008) İSÖ kız ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulmuştur. Ayrıca OFMA kız ve erkek öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. İflazoğlu Saban ve Saban (2008) sınıf öğretmenliği öğrencileriyle yürüttüğü

araştırmasında, öğrencilerin bilişsel farkındalık puanları açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık puanlarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin branşlarına göre bilişsel farkındalıkları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ortalama puanlarına bakıldığında, en yüksek bilişsel farkındalık becerilerine İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu bunu Türkçe ve matematik öğretmenlerinin takip ettiği görülmektedir. Bilgisayar öğretmenlerinin en düşük bilişsel farkındalığa sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık puanlarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Analiz sonuçları öğretmenlerin kıdemlerine göre bilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılığın görülmediğini ortaya koymuştur. Bu bulgudan hareketle, bilişsel farkındalıklarının öğretmenlerin görev yaptıkları yıla göre değil, onların bu becerilerini ne kadar farkında olduklarına göre biçimlenmektedir yorumu yapılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin kaç yıl çalıştıkları bilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etki yaratmayacaktır. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin bilişsel farkındalık öğrenme stratejilerinin ortalama puanları ile kıdem değişkenine göre anlamlı bir

farkın olmadığını tespit etmişlerdir. Schraw ve diğerleri (2000) yaptıkları araştırmada, bilişsel farkındalık bilgisinin, öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli bir ilişki göstermediğini, fakat bilişsel farkındalık düzenleme ve toplam Bilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognition Awareness Inventor) puanında öğretme tecrübesi yıllarıyla önemli bir ilişki gösterdiğini tespit etmişlerdir (Akt. www.lifecircles-inc.com).

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin; bilişsel farkındalık düzeyleri aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Analiz sonuçları aylık olarak okunan kitap sayısının bilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir.

Bilişsel farkındalık bireyin bir konudaki stratejilerinin bilincinde olması ve kullanması ile ilgilidir. Kitap okumanın bireylerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkileri yadsınmamakla birlikte, bireylerin bilişsel farkındalık stratejilerini bilinçli olarak kullanarak okuma faaliyetlerini yürütmesi önemlidir. Nitekim Gelen (2004) tarafından 7. Sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada, bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir. Muhtar (2006) öğrencileri bilişsel farkındalık strateji kullanımı üzerine eğitmenin, öğrencilerin okuma becerisindeki başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Bilişsel farkındalık strateji eğitimi sonrasında, deney ve kontrol gruplarının okuma becerisindeki İngilizce seviyelerinde anlamlı bir fark oluşmadığını tespit etmiştir. Block (1992), okumanın gizli bir süreç olduğunu ve okuyucuların bu süreci etkin bir şekilde kontrol ettiklerini ve bunun metni anlamayı etkilediğini belirterek, bu kontrolün genel olarak bilişsel farkındalık olarak adlandırıldığını ifade etmektedir (Akt. Muhtar, 2006).

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmanın genel amacı Kars ili ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerini; branş, cinsiyet, kıdem ve aylık olarak okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre incelemektir.

Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kars ili Merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri büyük oranda orta ve yüksek düzeydedir. Bu öğretmenlerden bilişsel farkındalıkları düşük düzeyde olan öğretmenlerin oranı azdır.
2. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
3. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri branşlarına göre farklılaşmamaktadır.
4. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır.
5. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri aylık olarak okudukları kitap sayılarına göre farklılaşmamaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin arttırılması açısından Milli Eğitim Bakanlığı' nın bilişsel farkındalık ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri açması önerilebilir. Meslekte geçirdikleri yıl sayısı ne olursa olsun istekli tüm öğretmenlerin bu seminere katılması önerilebilir.
2. Analiz sonuçlarına göre okullarda öğretmenlerin okuyabileceği kitaplar bulunan kitaplıklar oluşturulması önerilebilir. Ayrıca il halk kütüphanelerinin çağın koşullarına göre düzenlenmesi ve yenilenmesi sonucunda öğretmenlerin buralara daha sık gidip kitap okuma isteklerini arttıracığı düşünülmektedir.
3. Bu araştırma yalnızca Kars ili ve ilçelerini kapsamaktadır. Daha büyük örneklemlemlerle yapılabilecek araştırmalar önerilebilir.
4. Bu araştırmada tüm branş öğretmenlerine tek bir araştırma ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılacak araştırmalarda yalnız sınıf öğretmenlerinin ya da diğer branşlardan yalnız birinde görev yapan öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeyleri araştırılabilir.
5. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini ölçmede kullanılabilecek ölçeklerin yetersiz olduğu görülmüştür. Tüm sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık becerilerini ölçebilecek ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.
6. Öğretmenlerdeki bilişsel farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar önerilebilir.
7. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile diğer branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeylerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
8. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili daha küçük örneklemlemlerle deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

ALCI, Bülent, ERDEN, Münire ve BAYKAL, Ali, “Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları İle Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve Öss Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü”, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, (t.y.) Sayı: 25, s.53-68. Temmuz 06, 2011 tarihinde <http://buje.boun.edu.tr/upload/revizeedilmis/a8418bbb098cf360universite%20ogrencileri%20p53.pdf> adresinden alınmıştır.

ALTINDAĞ, Mustafa, “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Hacettepe Üniversitesi**, Ankara, 2008.

ARSLAN, Ali ve ŞAHİNER, Sadettin, “Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4. – 5. Sınıflar) Önerilen Tutum ve Öz Değerlendirme Ölçme Araçlarının Geçerliği ve Güvenirliği Üzerine Bir Çalışma”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:14 (2010), s.195-208.

AŞIK, Gürsu, “Öğrencilerin Problem Çözmede Bilişüstü ve Motivasyona İlişkin Denetimleri ile Bilişüstü Deneyimleri Arasındaki İlişkiyi Açıklayıcı Bir Model Çalışması”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Boğaziçi Üniversitesi**, İstanbul, 2009.

AYDIN, F. ve COŞKUN, M. “Geography Teacher Candidates’ Metacognitive Awareness Levels: A Case Study From Turkey”, **Archives of Applied Science Research**, Sayı:2 (2011), s.551-557, Temmuz 06, 2011 tarihinde <http://scholarsresearchlibrary.com/aasr-vol3-iss2/AASR-2011-3-2-551-557.pdf> adresinden alınmıştır.

AYDIN, Nuray ve YILMAZ, Ayhan, “Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:39 (2010), s.57-68.

BACOW, Terri Landon, PİNCUS, Donna B., EHRENREİCH, Jill T. ve BRODY, Leslie R., “The Metacognations Questionnaire for Children: Development and Validation in A Clinical Sample of Children and Adolescents with Anxiety Disorders”, **Journal of Anxiety Disorders**, Sayı:23 (2009), s.727-736.

BALCI, Gülenem. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerini İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Çukurova Üniversitesi**, Adana, 2007.

BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Eğitime Giriş**, Ankara, Bilim Kitap Kırtasiye, 1999.

BAYKARA, Kevser, “Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:40 (2011) s.80-92.

BAYLOR, Amy L., “Expending Preservice Teachers’ Metacognitive Awareness Of Instructional Planning Through Pedagogical Agents”, **Educational Technology Research and Development**, Sayı:2 (2002), s.5-22.

BEDİR, Hasan, “The Effects Of Using Cognitive Learning Strategies On Reading Comprehension Ability of Turkish Students”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Çukurova Üniversitesi**, Adana, 1998.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2007.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru Kılıç, AKGÜN, Özcan Erkan,
KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda, **Bilimsel Araştırma
Yöntemleri**, Ankara, Pegem A Akademi, 2008.

CANCA, Deniz, “Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve
Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Yıldız Teknik
Üniversitesi**, İstanbul, 2005.

CEVİZCİ, Ahmet, **Eğitim Sözlüğü**, İstanbul, Say Yayınları, 2010.

COOPER, Susan Sunny ve STEWART, Penée W. “Metacognitive Development in
Professional Educators” [Master’s Researc Summary], Temmuz 06, 2011
tarihinde <http://www.lifecircles-inc.com/Metacognition.html> adresinden
alınmıştır.

CROSS, David R. ve PARİS, Scott G., “Developmental and Instructional Analyses
of Children’s Metacognition and Reading Comprehension”, **Journal of
Educational Psychology**, Sayı:2 (1988), s.131-142.

COUTINHO, Savia A., “The Relationship Between Goals, Metacognition And
Academic Success”, **Educate Journal**, Sayı:1 (2007), s.39-47. Temmuz
06, 2011 tarihinde <http://www.educatejournal.org> adresinden alınmıştır.

ÇAKIROĞLU, Ahmet, “Üstbiliş”, **TSA**, Sayı:2 (2007), s.21-27. Mart 06, 2010
tarihinde www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2007/02.pdf adresinden
alınmıştır.

DEMİR, Özden, “Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık
Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin
Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik
Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi”, Yayınlanmamış doktora
tezi, **Çukurova Üniversitesi**, Adana, 2009.

DEMİREL, Melek ve ARSLAN TURAN, Belma, “Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Tutuma, Bilişötesi Farkındalık ve Güdü Düzeyine Etkisi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:38 (2010), s.55-66.

DEMİREL, Özcan, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2007.

DEMİREL, Özcan, **Eğitim Sözlüğü**, Ankara, Pegem A Akademi, 2010.

DEMİRCİOĞLU, Handan, “Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Gazi Üniversitesi**, Ankara. (2008).

DOĞANAY, Ahmet (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi, 2008.

DOĞANAY, Ahmet ve KARA, Zuhul (Çev.), “Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:11, (1995), s.25-38, Marzano, R.J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Rankin, S. C. ve Suhor, C.C., “Dimension of Thinking: A Frame Work for Curriculum and Instruction”, In A. Costa (Ed). *Developing Minds: A Recourse Book for Teaching Thinking*, V.1 (1991), s.89-93. Alexandria, VA. ASCD. adlı makalenin çevirisidir.

EKENEL, Esin, “Matematik Dersi Başarısı İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ve Sınav Kaygısının İlişkisi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Anadolu Üniversitesi**, Eskişehir, (2005).

FLAVELL, John H. “Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry” [Abstract], **American Psychologist Abstract**, Sayı:(34)10 (1979), s.906-911.

- GELEN, İsmail, “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi”, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulan bildiri, **İnönü Üniversitesi**, Malatya, (2004, Temmuz).
- GELEN, İsmail, “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Çukurova Üniversitesi**, Adana, 2003.
- GÜVEN, Meral ve BELET, Ş. Dilek, “Primary School Teacher Trainees’ Opinions on Epistemological Beliefs and Metacognition”, **Elementary Education Online**, Sayı:9(1) (2010), s.361-378.
- GÜZEL, Aziz, “Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Üst Biliş Becerilerinin Empati Becerileri ile İlişkisi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Ankara Üniversitesi**, Ankara, 2011.
- HOWARD, Buruce C., MCGEE, Steven, SHIA, Regina ve HONG, Namsoo Shin, “Computer-Based Science Inquiry: How Components of Metacognitive Self-Regulation Affect Problem-Solving”, (2001), Şubat 12, 2011 tarihinde www.cet.edu/pdf/AERA2001BHcbsi.pdf adresinden alınmıştır.
- HOPKINS, Kenneth D., “The Relationship Between Academic Achievement And Metacognitive Comprehension Monitoring Ability Of Spanish Secondary School Students”, **Educational and Psychological Measurement**, Sayı:52 (1992), s.419-430
- İFLAZOĞLU SABAN, Ayten ve SABAN, Ahmet, “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Ege Eğitim Dergisi**, (9) 1 (2008), s.35-58.

JAİN, Sachin ve DOWSON, Martin, “Mathematics Anxiety as A Function Of Multidimensional Self-Regulation and Self-Efficacy”, **Contemporary Educational Psychology**, Sayı:34 (2009), s.240-249.

KARASAR, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

KÜRÜM, Dilruba, “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Anadolu Üniversitesi**, Eskişehir, 2002.

LİVİNGSTON, Jennifer A, “Metacognition: An Overview”, (n.d.), Temmuz 06, 2011 tarihinde <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm> adresinden alınmıştır.

MAHIROĞLU, Ahmet, Öğretmen eğitiminde reform. **Öğretmen Okulları 161 Yaşında**, (2009).

MUHTAR, Sema, “Üstbiliş Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Ankara Üniversitesi**, Ankara, 2006.

NAMLU, Ayşen Gürcan, “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:2 (2004), s.123-136 Şubat 12, 2011 tarihinde <http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=3141> adresinden alınmıştır.

OKÇU, Veysel ve KAHYAOĞLU, Mustafa, “İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:6 (2007), s.129-146.

- OLGUN, Akif, “Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Osmangazi Üniversitesi**, Eskişehir. (2006).
- ÖZCAN, Zeynep Çiğdem, “Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Marmara Üniversitesi**, İstanbul. (2007).
- ÖZDEN, Yüksel, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2002.
- ÖZDEN, Yüksel, **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005.
- ÖZSOY, Gökhan, “İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Gazi Üniversitesi**, Ankara, 2007.
- ÖZSOY, Gökhan, “Üstbiliş”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:6(4) (Güz 2008), s.713-740, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_4/713-740.pdf adresinden Aralık 23, 2009 tarihinde alınmıştır.
- ÖZSOY, Gökhan ve GÜNİNDİ, Yunus, “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri”, **İlköğretim Online**, Sayı:2 (2011). 430-440.
- ÖZSOY, Gökhan, ÇAKIROĞLU, Ahmet, KURUYER, H. Gül ve ÖZSOY, Sibel, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi”, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum’ unda sunulan bildiri, (2010, Mayıs), s.489-492, Elazığ: **Fırat Üniversitesi**.

- PİLTEN, Pusat, “Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Gazi Üniversitesi**, Ankara, 2008.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali, **Arkadaş Türkçe Sözlük**, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 2010.
- SARWAR, Muhammad, YOUSUF, Muhammad Imran, HUSSAİN, Shafqat ve NOREEN, Shumaila, “Relationship between achievement goals, meta-cognition and academic success in Pakistan” [Abstract], **Journal of College Teaching and Learning Abstract**, Sayı:6(5) (2009), s.51-56.
- SCHRAW, Gregory ve MOSHMAN, David, “Metacognitive Theories”, **Published in Educational Psychology Review**, Sayı:4 (1995), s.351-371.
- SENEMOĞLU, Nuray, **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara, Pegem A Akademi, 2009.
- SHIA, Regina M., HOWARD, Buruce C. ve MCGEE, Steven, “Metacognition, multiple intelligence and cooperative learning”, (1997), Şubat 12, 2011 tarihinde www.cet.edu/pdf/intelligences.pdf adresinden alınmıştır.
- SHEN, Chun-Yi ve LIU, Hsiu Chuan, “Metacognitive Skills Development: A Web-Based Approach in Higher Education”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Sayı:2 (2011), s.140-150.
- SÖNMEZ EKTEM, Işıl, “İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi”, Yayınlanmamış doktora tezi, **Selçuk Üniversitesi**, Konya, 2007.
- SÖNMEZ, Veysel, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara, Anı Yayıncılık, 2010.

STROTHMAN, S. W. “Reading Comprehension Overview”, Excerpt from Arieta, C., “College Active Reading Skills,” Promoting Academic Success for Students with Learning Disabilities: The Landmark College Guide. Temmuz 06, 2011 tarihinde www.landmark.edu/institute/assistive_technology/reading_overview.html adresinden alınmıştır.

TERRACE, Herbert S. ve SON, Lisa K., “Comparative Metacognition”, **Current Opinion In Neurobiology**, Sayı:19 (2009), s.67-74

TOPÇU, Mustafa Sami ve YILMAZ-TÜZÜN, Özgül, “Elementry Students’ Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status”, **İlköğretim Online**, Sayı:3 (2009), s.676-693.

TOSUN, Ahmet ve IRAK, Metehan, “Üstbiliş Ölçeği-30’un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, Sayı:19(1) (2008), s.67-80.

ULUSOY, Ayten (Ed.), **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2002.

ÜLGEN, Gülten, **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, İstanbul, Alkım Yayınevi, 1997.

WANGERİN, Paul (Adapted), **Learning Strategies For Law Students**. “Meta-Cognition and Autonomous Learning Model or Taking Responsibility for Your Own Learning”, (Winter 1988)(Rev.)s.471-528. Temmuz 06, 2011 tarihinde <http://academic.udayton.edu/LegalEd/online/study/learn.htm> adresinden alınmıştır.

YABAŞ, Defne ve ALTUN, Sertel, “Farklılaştırılmış Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:37 (2009), s.201-214.

YAVUZ, Dursun, “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, **Zonguldak Karaelmas Üniversitesi**, Zonguldak, 2009.

Eylül 03, 2011 tarihinde www.tdksozluk.com adresinden alınmıştır.

EK.1

ÜSTBİLİŞ ÖLÇEĞİ

Kişisel Bilgiler

Branş: (.....)

Cinsiyet

Erkek Kadın

Kıdem

- a) 1 ile 5 yıl arasında () c) 10 ile 15 yıl arasında ()
b) 5 ile 10 yıl arasında () d) 15 yıl ve daha fazla ()

Ayda kaç kitap okuyorsunuz?

1. Hiç () b) 1 ile 2 () c) 3 ile 4 () d) 4 ve daha fazla ()

Üstbiliş ile ilgili bir eğitim programına katılmak ister misiniz?

Evet Hayır

Bu ölçek kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarını incelemektedir. Aşağıda bireyler tarafından ifade edilmiş bazı inanç maddeleri listelenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak her birine ne kadar katıldığınızı uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz 1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3: kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum). Lütfen tüm maddeleri cevaplandırınız. Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Araştırmaya sağladığınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

SEMİHA DURAN

semiha79@gmail.com

	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Kısmen katılmıyorum (2)	Kısmen katılıyorum (3)	Kesinlikle katılıyorum (4)
1.Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.				
2.Endişelenmem benim için tehlikelidir.				
3.Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.				
4.Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.				
5.Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.				
6.Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.				
7.Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.				
8.Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.				
9.Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim				

devam eder.				
10.Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.				
11.Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.				
12.Düşüncelerimi izlerim.				
13.Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.				
14.Belleğim zaman zaman beni yanıltır.				
15.Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.				
16.Endişelerim beni delirtebilir.				
17.Düşündüğümün her an farkındayım.				
18.Zayıf bir belleğim vardır.				
19.Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.				
20.Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.				
21.Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.				
22.Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.				
23.Endişelenmek problemleri çözmeye bana yardımcı olur.				
24.Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.				
25.Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.				
26.Belleğime güvenmem.				
27.Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.				
28.İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım var.				
29.Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.				
30.Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm.				

Kaynak:Wells, A ve Cartwright-Hatton, S. (2004). Beh.Res. and Therapy, 42; (385-396).Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Tosun, A., ve Irak, M. (2008). Bilişsel Farkındalık Ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(1), 67-80.

EK.2

Üstbiliş ölçeği-30' un bu araştırmada kullanılabilmesi için Ahmet Tosun' dan alınan izin mektubu.

Gmail - Üstbiliş Ölçeği-30 Türkçe Uyarlaması

Sayfa 1 / 1



Semiha Duran <semiha79@gmail.com>

Üstbiliş Ölçeği-30 Türkçe Uyarlaması

Ahmet Tosun <ahmet.tosun@okan.edu.tr>
Yanıtlama Adresi: Ahmet Tosun <ahmet.tosun@okan.edu.tr>
Kime: Semiha Duran <semiha79@gmail.com>

01 Şubat 2016 19:59

Merhaba Semiha hanım,

Ölçeği tabiki kullanabilirsiniz. Ekte bulabilirsiniz.

İyi çalışmalar.
Ahmet Tosun

[Alınılan metin gizlendi]

MCQ-30 TR.pdf
34K

<https://mail.google.com/mail/?ui=2&ik=9ab3221b36&view=pt&search=inbox&msg=...> 03.02.2016

EK.3

Ölçeğin Kars ili ve ilçelerinde uygulanabilmesi için valilik makamından alınan izin belgesi.

T.C.
KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.4.36.00.03.500/ 5048

10 MART 2010

Konu : Tez Çalışması


VALİLİK MAKAMINA
KARS






Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semiha DURAN " **İlköğretim Öğretmenlerini Bilişsel Farklılık Becerilerine Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışmasını anketini İlimiz dahilindeki İlköğretim Okullarında görev yapan tüm sınıf ve branş öğretmenlerine uygulama yapması Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19.02.2010 tarih ve 042 sayılı yazılarında teklif edilmektedir.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semiha DURAN " **İlköğretim Öğretmenlerini Bilişsel Farklılık Becerilerine Yönelik Görüşlerin Değerlendirilmesi**" İlimiz İlköğretim Okullarında yapacağı tez çalışmasının anket ve belgeleri, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 10.maddesine göre oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş olup, adı geçen araştırmacının Müdürlüğümüz tarafından mühürlenerek ekli anketi, İlimiz dahilindeki İlköğretim Okullarında görev yapan tüm sınıf ve branş öğretmenlerine dersleri aksatmayacak şekilde uygulanması ve araştırma sonucunun CD'ye kayıtlı olarak kurumumuza verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızca arz ederim.


Recep AKTAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
10 / 03 / 2010

Muharrem Lütfi KOTAN
Vali a
Vali Yardımcısı

	ADRES : İl Milli Eğitim Müdürlüğü 36200- KARS Tel : 0 474 212 82 26 Faks:0474 212 82 29 E-POSTA: Larsnem@meb.gov.tr İnt. Adresi: http://karsnem.gov.tr	DANISMA 444 0 632 H A T T I	   
---	---	-----------------------------------	--

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Semiha DURAN
Ünvanı : Sınıf Öğretmeni
Doğum Yeri ve Yılı : Tekirdağ/ 1979
Adresi : 30 Ekim TOKİ İlköğretim Okulu
e-mail : semiha79@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

1979 Tekirdağ Merkez ilçesinde doğdu.
1986-1990 Tekirdağ Hacılbey İlköğretim Okulu' nu bitirdi.
1991-1993 Tekirdağ Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi' nde ortaokulu tamamladı.
1994-1996 Tekirdağ Tuğlacılar Lisesi' ni bitirdi.
1997-1999 Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Meslek Yüksekokulu, Teknik Programlar, Haberleşme Bölümünden mezun oldu.
2002-2006 Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu.
2008-2011 Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında öğrenci.
Yabancı Dil İngilizce

İŞ DURUMU

2006-2009 Eşmeçayır İlköğretim Okulu Sarıkamış KARS
2009-2010 İsmet Paşa İlköğretim Okulu Sarıkamış KARS
2010- 30 Ekim Toplu Konut İdaresi İlköğretim Okulu KARS