

ÖĞRETMENLERİN BİLİŞSEL FARKINDALIK STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Hilal KAZU* Nuray YILDIRIM**

Öz

Bu araştırmada; öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Betimsel özellikte olan araştırmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte türü, görev yapılan eğitim kademesi ve öğrenci sayısı değişkenlerinin öğretmenlerin bilişsel farkındalık strateji kullanımını etkilediği sonucuna varılmıştır. Buna göre; kadın öğretmenlerin, mesleki kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenci sayısı daha az olan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçtan yola çıkarak; bilişsel farkındalık strateji kullanımı öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır. Eğitim kurumlarında öğrenci sayıları gözden geçirilerek, öğrenci sayılarına sınırlama getirilmelidir. Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere bilişsel farkındalık strateji kullanımını içeren hizmet içi eğitim kursları hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Farkındalık, Bilişsel Farkındalık Stratejisi, Öğretmen

Abstract

In this study, teachers' levels of using metacognition strategies have been compared in terms of various variables. The present research is descriptive and makes use of scanning method. The results of the research have revealed that such parameters as gender, professional seniority, the type of faculty one has graduated from, the grade one is employed to teach and the number of students, all influence teachers' metacognition strategies usage. Thus, as conclusion it has been reached that female teachers, the teachers who have more seniority, the teachers who have graduated from faculties of education, the teachers who are employed at primary schools and the teachers who teach less students use metacognition strategies more. Based on the results obtained, it can be argued that the usage of metacognition strategies must take its place in teacher training programs, the number of students in educational institutions must be revised and limited and the secondary school teachers must be provided with in-service training that involves the usage of metacognition strategies.

Key words: Metacognition, Metacognition Strategies, Teacher

* Yrd.Doç.Dr.,Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, hkazu@firat.edu.tr

** Öğr.Gör., Tunceli Üniversitesi, Tunceli Meslek Yüksekokulu, nyildirim@tunceli.edu.tr

GİRİŞ

Bireylerin içinde bulunduğumuz çağın değişim ve gelişimine ayak uydurabilmeleri; karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında farklı düşünme becerilerini kullanarak sahip oldukları bilgilerden yeni bilgiler üretmeleri ve bu bilgileri etkili ve doğru şekilde kullanabilmeleri ile mümkün olacaktır. Bu durumun gerçekleştirilebilmesi ise bireylerin etkili bir eğitim almalarına bağlıdır. Etkili bir eğitim ise ancak etkin öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Etkili eğitim yoluyla; kişilerin bireysel gelişimleri en üst düzeyde sağlanarak bireylere düşünme becerileri kazandırılacak ve böylece bireylerin bilgi üretimi ve kullanımı önemli oranda artacaktır. Bilgi üretimi ve kullanımı beraberinde bireylerin bilişsel farkındalıklarını artıracaktır. Gelen (2003)'e göre bilişsel farkındalık; bireyin öncelikle öğreneceği konuya motive olması, dikkatini yoğunlaştırması ve tutum geliştirmesidir. Bu durum kişinin kendisi hakkındaki bilgisini ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar. Böylece kişinin ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini; nerede olduğunu ve ne yapacağını planlamasıdır. Yaptığı planı değerlendirmesi, düzeltmesi ve tekrar denemesidir. Bu süreç içerisinde, ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varması, bunu geliştirmesi ve bu becerileri bir yaşam tarzı hâline getirmesidir.

Bilişsel farkındalık “*Metacognition*” kavramı son 40 yıldır dünyada çok fazla araştırmaya konu olmasına karşın, ülkemizde 1990'lı yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Ülkemizde ilgili literatür incelendiğinde “*metacognition*” kavramının; Erden ve Akman (1996), Demirel (2003), Namlu (2004), Ekenel (2005), Akın (2006), Ocak (2008), Boyacı (2010) “*biliş ötesi*”; Ektem-Sönmez (2007), Çalışkan (2010) “*yürütücü biliş*”; Olgun (2006), Duru (2007), Özcan (2007) ve Alemdar (2009) “*biliş üstü*”; Baltaş (2004), Muhtar (2006), Özsoy (2007), Çakıroğlu (2007), Tosun ve Irak (2007), Bozan (2008), Erdoğan (2009) “*üstbiliş*”; Bedir (1996) “*bilgiyi kullanma yolu*”, Doğanay (1997), Gelen (2003), Balcı (2007), Demir (2009), Öztürk (2009), Malkoç (2011) “*bilişsel farkındalık*” ifadeleriyle karşılık bulmakta olduğu görülmektedir. Aslında “*metacognition*” kavramının dilimizde bu kadar çok ifade ile karşılık bulmasının nedeni olarak, bu kavramı açıklamak için günümüzde birçok karşılığının bulunmuş olması ve bu kavramların literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir. Gelen (2004: 22) *metacognition* kavramına karşılık olarak bilişsel farkındalık kavramını kullandığı çalışmasında, neden bilişsel farkındalık kavramını seçtiğini şöyle açıklamaktadır: “*Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Kişi öğrenirken tüm bu davranışları gösterir. Neyi, niçin, nasıl öğrendiğinin sürekli farkındadır ve onu izler. Tüm bunları yaparken kişi baskın olarak bilişsel davranışları kullanmaktadır. Dolayısıyla metacognition kavramının kullanımında bilişsel bir farkındalık söz konusudur. Diğer bir deyişle metacognition kavramını, bilişsel farkındalık kavramı yüksek düzeyde tanımlamakta ve karşılamaktadır*”. Sonuç olarak *metacognition* kavramının; tüm boyutları, kuramsal yapısı, düşünme süreçleri içindeki yeri ve uzman görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde “*bilişsel farkındalık*” olarak dilimize kazandırılması ve literatüre geçmesi uygun görülmektedir. Bu açıklamalar ve *metacognition* kavramını bilişsel farkındalık olarak ele alan diğer araştırmacıların açıklamalarının ışığında bu çalışmada da bilişsel farkındalık kavramının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Bilişsel farkındalığın soyut bir kavram olması; araştırmacıların bu kavrama ilişkin farklı tanımlamalar yapmasına ve kavramı araştırma alanlarına uygun yorumlamalarına yol açmıştır. Yapılan tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen; aslında yapılan tanımların temelinde, bilişsel farkındalığın kişinin bilişsel

süreçlerini denetlemesi ve düzenlemesi olduğu vurgulanmaktadır. Bilişsel farkındalık tanımlarından bazıları şunlardır;

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

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

Costa (1984) bilişsel farkındalığı (metacognition), ne bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneği; problem çözerken zihinsel olarak yaptığımız işlem ve stratejilerin farkında olma; düşünsel ürünlerin değerlendirilmesi ve üzerinde düşünülmesi yeteneği; Marzano vd. (1988) spesifik bir işi yaparken düşüncenin farkında olma ve bu farkındalığı yapılan işin kontrolünde kullanma; Shanahan (1992) bilişsel etkinliklerin anlaşılması ve kontrol edilmesi; Lin (2001) kişinin düşünceleri ve etkinliklerinin sonuçlarını anlaması ve izleme yeteneği; Butterfield, Albertson ve Johnston (1995) bilişsel etki eden etmenlerin fark edilmesi ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesi; Brown (1980) bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme yeteneği; Barker ve Brown (1984) bir kişinin öğrenmesini kontrol etmesi ve farkında olması; Blakey ve Spence (1990) ne bildiğimizi ve bilmediğimizi düşünme, düşüncüyü organize etme ve yönetme olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Öztürk, 2009: 13).

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

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

Yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak bilişsel farkındalık; kişinin öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçlerde stratejiler geliştirerek sürece hâkim olması olarak tanımlanabilir. Bilişsel farkındalık üzerine yapılmış araştırmalar ve mevcut kaynaklara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramının olduğu görülür. Bilişsel farkındalık salt öğrenilir bir kuram değildir. Bilişsel farkındalık tüm derslerde uygulanabilir bir beceridir. Çeşitli stratejileri vardır ve her öğretim yöntemi ile kullanılabilir bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilişsel farkındalık, öğrenmeyi öğrenmenin özüdür. Çünkü bilişsel farkındalığa bir '*düşünme stratejileri toplamıdır*' diyebiliriz (Gelen, 2003: 32). Bir başka deyişle bilişsel farkındalık stratejileri, bilgiyi kullanma yoludur (Bedir, 1996: 55). Bilgiyi etkili ve doğru kullanabilmek için, stratejik plan yapılmalı ve uygulanmalıdır. Stratejik plan ise uzun vadede gerçekleştirilmesi umulan amaçların akılcı bir şekilde formüle edilmesini sağlar (Köksal, 1998: 57). Bilişsel farkındalık stratejileri kullanılacak yol ve yöntemlere göre değişiklik göstermektedir. Bu yüzden bilişsel farkındalık becerilerinin öğretilmesinde farklı stratejiler kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise, Costa ve Lowery'nin (1989: 63) bilişsel farkındalığın daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere önerdiği 12 basamaklı bir strateji kullanılmıştır.

Bu basamaklar;

- Strateji planlanma
- Soru üretme
- Bilinçli seçim yapma
- Birden fazla ölçüt ile değerlendirme
- Güven Sağlama
- Öğrenciye “*yapmam*” kelimesini yasaklama
- Öğrencilerin fikirlerini yansıtması
- Öğrenci davranışlarını tanımlama
- Öğrencilerin terim ve kavramalarını açığa çıkarma
- Rol oynama / Drama yapma
- Günlük tutma
- Model olma olarak sıralanmaktadır.

Bu stratejilerin erken yaşta bireylere uygulanabilmesi ancak etkili bir öğrenme-öğretme ortamında öğrencilere yol göstererek rehberlik eden öğretmenler ile mümkün olacaktır. Çünkü öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Bu nedenle hazırlanan bu araştırmada; öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin;

1. Cinsiyetlerine,
2. Mesleki kıdemlerine,
3. Görev yaptıkları eğitim kademesine,
4. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
5. Mezun oldukları fakülte türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Tunceli ilinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evren içerisinde, Tunceli il merkezine bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler ise örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan toplam 19 okula 413 anket dağıtılmış ve bu anketlerden 371 tanesi

geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 13 tanesi yanlış ya da eksik doldurmadan dolayı geçersiz sayılmış ve geri kalan 358 anket işleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracını hazırlamak için öncelikle olarak literatür taraması yapılmış ve benzer ölçekler incelenmiştir. Bu araştırma ve incelemeler sonucunda, Costa ve Lowery' in (1989) bilişsel farkındalık becerilerinin daha etkili öğretilmesi için öğretmenlere önerdiği 12 alt boyuttan oluşan strateji basamakları veri toplama aracının temelini oluşturmuştur. Temel alınan 12 basamağa hizmet edecek toplam 49 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen bu ölçek için, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan altı öğretmen ile Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki program geliştirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından, ölçekte bulunan 49 maddeden 44 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Gerekli düzenlemeler sonucunda oluşan 44 maddelik ölçek, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan toplam 132 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen veri sonuçlarına faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.842; Bartlett Testi ise, 2975,196 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2007: 126) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bu noktadan yola çıkarak, ölçeğin faktör analizi için gerekli şartları sağladığı söylenebilir. Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 44 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 12 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bilişsel farkındalık stratejisi kullanma ölçeğinin alt boyutlarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 . Bilişsel Farkındalık Stratejisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

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

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen verilerin güvenilirliği; Guttman Split Half, Sperman Brown ve Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçekte; Guttman Split Half'ın ilk bölüm güvenilirlik katsayısı 0.86, ikinci bölüm güvenilirlik katsayısı 0.90; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0.87; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise, 0.92 olarak tespit edilmiştir. Boyut bazında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; “strateji planlama” boyutu 0.68, “soru üretme” boyutu 0.74, “bilinçli seçim yapma” boyutu 0.80, “birden fazla ölçütle değerlendirme” boyutu 0.80, “güven sağlama” boyutu 0.84, “öğrenciye ‘yapamam’ kelimesini yasaklama” boyutu 0.78, “öğrencilerin fikirlerini yansıtmaya” boyutu 0.75, “öğrenci davranışlarını tanımlama” boyutu 0.71, “Öğrencilerin terim ve kavramlarını açığa çıkarma” boyutu 0.63, “rol oynama / drama yapma” boyutu 0.65, “günlük tutma” boyutu 0.84, “model olma” boyutu ise 0.62 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2002, 673), ölçekte Cronbach Alpha katsayısının değerlendirme kriterini;

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

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

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

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirilmiştir. Bu açıklamalardan yola çıkarak; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, boyut bazında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerlerinin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerinden daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni olarak; genel Cronbach Alpha güvenilirlik hesaplamasının, boyut bazında Cronbach Alpha güvenilirlik hesaplamasına nazaran daha fazla madde içermesinden kaynaklanmaktadır. Sonuç olarak; hazırlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçek yeterli güvenilirliği sağlamaktadır.

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

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına uygun olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi teknikler uygulanmıştır. Bunun yanı sıra varyans analizi (ANOVA), scheffe testi ve bağımsız gruplar t testi teknikleri kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ilgili maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: *Hiçbir zaman 1.00 – 1.80, Nadiren 1.81 – 2.60, Bazan 2.61 – 3.40, Sık sık 3.41 – 4.20, Her zaman 4.21 – 5.00.*

BULGULAR ve YORUMLANMASI

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 52.8’i erkek, yüzde 47.2’si ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 36.3’ü 1-5 yıl arası, yüzde 20.1’i 6-10 yıl arası, yüzde 22.6’sı 11-15 yıl arası, yüzde 13.7’si 16-20 yıl arası ve yüzde 7.3’ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahiptirler. Bu oranlar incelendiğinde; araştırmanın örneklemini, en fazla 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler oluştururken, en az ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi incelendiğinde ise, yüzde 28.2’si ilköğretim I. kademe, yüzde 27.1’i ilköğretim II. kademe ve yüzde 44.7’si ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Bu verilere göre,

katılımcılarda oransal olarak yoğunluğun, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenler üzerinde toplandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin; yüzde 13.1'i 5-14 kişi arası, yüzde 78.2'si 15-24 kişi arası, yüzde 8.6'sı 25 kişi ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapmaktadırlar. Buna göre katılımcılar arasında 15 ile 24 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, MEB verilerine göre, Türkiye'de derslik başına ortalama 33 öğrenci düşmektedir (MEB, 2011). Bu veriden yola çıkarak, Tunceli il merkezine bağlı okullardaki derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı Türkiye geneli derslik başına düşen öğrenci ortalamasının altında olduğundan olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin yüzde 70.4'ünün eğitim fakültesi, yüzde 16.8'inin fen-edebiyat fakültesi ve yüzde 12.8'inin ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında; mühendislik, su ürünleri, iktisadi ve idari bilimler, ilahiyat ve veterinerlik fakültelerinden mezun öğretmenler bulunmaktadır. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Erkek	189	52.8
Kadın	169	47.2
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	130	36.3
6-10 yıl	72	20.1
11-15 yıl	81	22.6
16-20 yıl	49	13.7
21 ve üzeri	26	7.3
Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi	f	%
İlköğretim I. Kademe	101	28.2
İlköğretim II. Kademe	97	27.1
Ortaöğretim	160	44.7
Sınıflarında Okuttukları Öğrenci Sayısı	f	%
5-14 kişi	47	13.1
15-24 kişi	280	78.2
25 ve üzeri	31	8.6
Mezun Olunan Fakülte Türü	f	%
Eğitim Fakültesi	252	70.4
Fen- Edebiyat Fakültesi	60	16.8
Diğer Fakülteler	46	12.8
Toplam	358	100.0

Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri incelendiğinde; tüm boyutların 3.79 genel ortalama oranı ile “Sık sık” düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Boyut düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; “Öğrenciye “yapmam” kelimesini yasaklama” 4.26 ortalama ile “her zaman” düzeyinde yer alarak en yüksek kullanma oranına sahip boyutken, 2.60 ortalaması ile “nadiren” düzeyinde bulunan “Günlük tutma” boyutu kullanma düzeyi en düşük boyut olarak ölçekte yer almaktadır. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9,10 ve 12'nci boyutların “Sık sık” (3.41–4.20); 6 ve 8'inci boyutun “Her zaman” (4.21-5.00) ve 11'inci boyutun ise “Nadiren” (1.81–2.60) diliminde yer aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında; bilişsel farkındalık stratejilerinden olan “günlük tutma” boyutunu nadiren kullanmaları, öğrencilerin etkinliklerini ilerleyen dönemlerde tekrar geri dönüp öz değerlendirme yapabilmelerini zorlaştıran bir durum olacağı düşünülmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimini engelleyen bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Ortalamaları

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet faktörü açısından dağılımlarına uygulanan t-testi sonucuna göre; “Öğrenci fikirlerini yansıtma”, “Öğrencilerin terim ve kavramlarını açığa çıkarma” ve “Model olma” boyutlarında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Anlamlı fark çıkan tüm boyutlarda erkek ve kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının aynı olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu yöntemleri, erkek ve kadın öğretmenler “Sık sık” kullanırken, kadın öğretmenlerin kullanma sıklıklarının “Her zaman” a daha yakın olduğu göze çarpmaktadır (Tablo-4).

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

M. No	Bilişsel Farkındalık Stratejileri	Cinsiyet	S	Levene		t	p	
				F	p			
7	Öğrenci fikirlerini yansıtma	Erkek	3.89	.62	1.347	0.247	-2.741	0.006*
		Kadın	4.08	.71				
9	Öğrencilerin terim ve kavramlarını açığa çıkarma	Erkek	3.88	.76	0.001	0.971	-3.653	0.000*
		Kadın	4.17	.69				
12	Model olma	Erkek	3.97	.66	3.545	0.061	-2.546	0.011*
		Kadın	4.14	.59				

Öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, mesleki kıdem sürelerine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi test sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Bu sonuçlara göre; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Drama yapma/Rol oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı fark çıkan boyutlara scheffe testi uygulanmıştır. “*Strateji planlama*” boyutunda uygulanan scheffe testi sonucuna göre, kıdem süresi 21-25 yıl arası olan öğretmenlerin kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre, bilişsel farkındalık stratejisinin “*Strateji planlama*” basamağını kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; mesleki kıdem süresi 21-25 yıl arası olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlere göre; ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde daha sistemli ve düzenli hareket ettikleri söylenebilir. “*Soru üretme*”, “*Güven sağlama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarına uygulanan scheffe testi sonuçları birbirine paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre; mesleki kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin öğrencilerini; ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda sorular üretmeye; iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim alarak güven duygularını artırmaya ve etkinlikleri hakkında günlük tutmaya, kıdem süresi 6-10 ve 16-25 yıl arası olan öğretmenlere göre daha az teşvik ettikleri söylenebilir. “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*” ve “*Drama yapma/Rol oynama*” boyutlarında scheffe testinden elde edilen sonuçlara göre, kıdem süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin; öğrencilerini, faaliyetleri esnasında nelerin yardımcı olduğunu ve nelerin engellediğini farklı ölçütlerle değerlendirmeye ve başkalarının düşünceleri hakkında empati kurarak farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya; kıdem süresi 6-25 yıl arası olan öğretmenlere göre daha az yönlendirdikleri düşünülmektedir. “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*” boyutuna yönelik scheffe testi sonucuna göre ise, 1-5 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerinden birbirlerinin fikirlerini düzeltmelerini, aktarmalarını, karşılaştırmalarını ve başka sözcükler ile ifade etmelerini, 6-20 yıl arası mesleki kıdem süresine sahip olan öğretmenlere göre daha az uyguladıkları ifade edilebilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mesleki kıdem süresi açısından değerlendirildiğinde; “*Strateji planlama*”, “*Soru üretme*”, “*Birden fazla ölçüt ile değerlendirme*”, “*Güven sağlama*”, “*Öğrenci fikirlerini yansıtma*”, “*Drama yapma/Rol oynama*” ve “*Günlük tutma*” boyutlarında, 1-5 yıl arası mesleki kıdem

süresine sahip öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıkmıştır. Bunun nedeni olarak; öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin, öğretmenlere tecrübe kazandırdığı ve böylece bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullanabildikleri düşünülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Levene	p	F	p	
1.	1.390	0.227	4.024	0.003*	5-1
2.	2.000	0.078	4.493	0.001*	2,4,5-1
4.	1.622	0.153	6.224	0.000*	2,3,4,5-1
5.	1.822	0.108	2.993	0.019*	2,4,5-1
7.	1.146	0.336	2.233	0.013*	2,3,4-1
10.	3.479	0.070	4.822	0.001*	2,3,4,5-1

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde mezun oldukları fakülte türüne göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre (Tablo-6); bilişsel farkındalık stratejisinin alt boyutları olan “Öğrenci davranışlarını tanımlama” ve “Model olma” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan scheffe testi sonucuna göre, “Öğrenci davranışlarını tanımlama” boyutunda fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencilerin olumlu davranışlarını tanımlama, geliştirme ve pekiştirme etkinliklerini daha az uyguladıkları söylenebilir. “Model olma” boyutunu kullanma düzeyinde ise, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alarak öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca iki boyutta anlamlı fark çıkmıştır. Ancak beklenen, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin birçok boyutta diğer fakülte mezunu öğretmenlerden daha fazla anlamlı farka sahip olmalarıdır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Levene	p	F	p	
8.	1.093	0.336	9.617	0.000*	1,3-2
12.	6.056	0.090	3.957	0.020*	1-2

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmadan elde edilen verilere varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı

fark çıkan boyutlar için gruplara scheffe testi uygulanmıştır (Tablo-7). Bu test sonuçlarına göre ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin:

- Ders öncesi hazırlık, dersin işlenmesi ve dersin bitiminde planlama yapmaya;
- Ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonunda öğrencilerinin sorular üretmelerine;
- Öğrencilerin, yaptıkları seçimlerinin nedenlerinin ve sonuçlarının farkına varmalarını sağlayarak kendi seçimlerini yapmaya;
- Öğrencilerinin, öğrenme ortamında uygulanan faaliyetlerle ilgili değerlendirme yaparak, değerlendirme sonuçlarını paylaşmalarına;
- Öğrencilerinin, iyi yaptıkları davranışları tanımlamaya ve akranlarından geri bildirim alarak güven duygularını artırmaya;
- Öğrencilerinin, birbirlerinin fikirlerini düzeltmelerine, aktarmalarına, karşılaştırmalarına ve başka sözcükler ile ifade etmelerine;
- Öğrencilerinin, öğrenme-öğretme ortamındaki olumlu davranışlarını tanımlamaya, geliştirmeye ve pekiştirmeye;
- Öğrencilerinin, kendilerinin ve çevresindekilerin ifadelerini açığa çıkararak kendi fikirlerinin farkına varmalarına;
- Öğrencilerini, başkalarının düşünceleri hakkında empati kurarak farklı fikirler geliştiren drama ve roller yapmaya;
- Öğrencilerine karşılaştıkları problemler karşısında, eksik becerilerini tespit etmelerini ve hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleyerek, çaresizliklerini yenmeye;
- Öğrencilerini, gün içindeki etkinlikleri hakkında günlük tutmaya ilköğretim I. ve ilköğretim II. kademe görev yapan öğretmenlere kıyasla öğrenme-öğretme ortamlarında daha az yer verdikleri söylenebilir.

“*Model olma*” boyutunda yapılan scheffe testi sonucuna göre ise, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim I. kademe görev yapan öğretmenlere göre; öğrencilerinden kendi faaliyetleri hakkında sık sık geri dönüt alıp, öğrencileri ile empati kurmaya ve öğrencilerine model olmaya daha az yer verdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak; bilişsel farkındalık boyutlarının çoğunda, İlköğretim I. kademe lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu durum ise, öğrencilerin erken yaşta bilişsel farkındalık stratejileri ile karşılaşmalarına ve böylece bireylerin bilişsel farkındalık stratejilerini daha kolay yaşamlarına aktarmalarına imkan sağlayacaktır. Bu da eğitim adına sevindirici bir durum olarak nitelendirilebilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Levene	p	F	p	
1.	0.388	0.678	15.594	0.000*	1,2-3
2.	0.318	0.728	13.056	0.000*	1,2-3
3.	0.311	0.733	19.884	0.000*	1,2-3
4.	0.411	0.663	18.587	0.000*	1,2-3
5.	0.446	0.628	12.302	0.000*	1,2-3
6.	4.610	0.110	21.338	0.000*	1,2-3
7.	5.803	0.070	15.063	0.000*	1,2-3
8.	0.504	0.605	17.831	0.000*	1,2-3
9.	0.853	0.427	3.198	0.042*	1,2-3
10.	2.594	0.076	23.144	0.000*	1,2-3
11.	1.586	0.206	17.429	0.000*	1,2-3
12.	0.442	0.643	6.355	0.002*	1-3

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde, öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan varyans analizi test sonucuna göre (Tablo-8) ; yalnızca “Öğrencilerin terim ve kavramlarını açığa çıkarma” boyutunda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, gruplara scheffe testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre; öğrencileri 25 kişi ve üzeri olan öğretmenlerin, 5-24 arası öğrencisi olan öğretmenlere göre; öğrencileri hem kendi hem de arkadaşlarının açık ve net olmayan ifade ve cümlelerini açığa kavuşturmaları yönünde daha az teşvik edici oldukları söylenebilir. Bu durum, bilişsel farkındalık stratejilerinden “Öğrencilerin terim ve kavramlarını açığa çıkarma” boyutunun, sınıf mevcudu daha az olan sınıflarda daha rahat uygulanabildiğini göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeylerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
	Levene	p	F	p	
9.	1.551	0.201	4.163	0.016*	1,2-3

SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin genel ortalama oranları incelendiğinde, genel ortalamalarının “Sık sık” düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma sıklıklarına ilişkin bulguların boyut düzeyinde puan ortalamaları incelendiğinde ise; “Öğrenciye “yapamam” kelimesini yasaklama” boyutu en yüksek kullanma oranına sahipken, “Günlük tutma” boyutunu kullanma düzeyi ise en düşük ortalamaya sahip boyut olarak belirlenmiştir.

Tüm boyutlar değerlendirildiğinde; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9,10 ve 12'nci boyutların “*Sık sık*” düzeyinde; 6 ve 8'inci boyutların “*Her zaman*” diliminde ve 11'inci boyutun ise “*Nadiren*” diliminde yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri genel olarak değerlendirildiğinde; yüksek düzeyde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yani öğretmenlerin, öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini genellikle kullanan etkin öğretmenler oldukları sonucuna varılabilir. Bu sonucun olumlu yönde çıkması eğitim adına sevindirici bir durumdur. Böylece öğrenciler, bilişsel farkındalık becerilerini kazanarak yaşam boyu öğrenmeyi benimseyecek ve sosyal yaşamlarında daha başarılı aktif bireyler olarak toplumda yer alabileceklerdir.

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

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

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri mezun olunan fakülte açısından değerlendirildiğinde “*Öğrenci davranışlarını tanımlama*” ve “*Model olma*” boyutlarında anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Fark çıkan iki boyutta da eğitim fakültesi mezunlarının lehine bir sonuç çıkmıştır. Buna rağmen katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmasına rağmen tüm boyutlardan yalnızca iki boyutta anlamlı fark çıkması, pedagojik formasyon eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler adına düşündürücü bir durum olarak nitelendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinde görev yaptıkları eğitim kademesine göre; tüm boyutlarda anlamlı fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; bilişsel farkındalık stratejilerinin hemen hemen tüm boyutlarında, ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıkmıştır. Bu öğretmenlerin; öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık

stratejilerini daha az kullanma sebeplerinin, öğrenci yaş gurubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda, ilköğretim I. ve II. kademedede görev yapan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini daha fazla kullanmaları, öğrencilerin erken yaşta bilişsel becerileri kazanımlarının daha kolay olacağından, eğitim adına olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Böylece öğrenciler daha erken yaşta bilişsel farkındalık becerilerini keşfederek yaşamlarına aktarabilirler.

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

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Literatüre bakıldığında bilişsel farkındalık stratejilerinin kullanımının önemi ile ilgili bilgilerin ve araştırmaların büyük bir kısmı öğrenciler üzerinedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda öğretmenin bilişsel farkındalık stratejileri üzerinde yoğunlaşılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin literatürde deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerini kullanmaları üzerine deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Bilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik farklı yöntemlerin bilişsel farkındalığı nasıl geliştirdiğine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin nitel araştırma yöntemi ile de belirlenmesi yapılmış olan araştırma sonuçlarını destekleyecektir.
- Bilişsel Farkındalık stratejilerinin özellikleri dikkate alınıp eğitim sistemimizde kullanılan öğretim yaklaşımlarına uygun stratejiler olup olmadığı incelenmelidir.
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme çalışmasının farklı illerde yapılması araştırmanın genellenmesi açısından önemlidir.
- Öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerini kazandırmalarına yönelik olarak programlar yeniden düzenlenmeli ve bu doğrultuda uygulamalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerindeki pedagojik formasyon derslerinde, öğretmen adaylarına bilişsel farkındalık stratejilerini kazandırma amacıyla düzenlemeler ve değişiklikler yapılmalıdır.
- Kalabalık sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasına yönelik önlemler alınmalıdır.
- Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere bilişsel farkındalık strateji kullanımını içeren hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

SUMMARY

COMPARISON OF TEACHERS' LEVELS OF USING METACOGNITIVE STRATEGIES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Hilal KAZU* Nuray YILDIRIM**

The aim of this research is to determine whether teachers' levels of using metacognition strategies show differences according to such parameters as gender, professional seniority, the type of faculty one has graduated from, the grade one is employed to teach and the number of students in the classroom. Survey method has been used in this descriptive study. The universe of the research consists of the primary and secondary school teachers employed in the city of Tunceli in the academic year 2010-2011. 413 teachers employed in the primary and secondary schools in the city of Tunceli out of this universe comprise the sample of the research. The scale used as the data collection tool in the research is developed based on the steps of strategy that contains 12 sub-dimensions and was proposed by Costa and Lowery (1989) to teachers for teaching metacognition skills better. Preliminary application has been done for validity and reliability measurements of the scale. Factor analysis has been applied to the results obtained from the preliminary application. Analysis results have revealed that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value of the scale is 0.842 and the Bartlett Test is 2975,196. The reliability of the obtained data from the application of the scale has been calculated by using Guttman Split Half, Sperman Brown and Cronbach Alpha reliability Formula. In the scale, the first part reliability coefficient of Guttman Split Half has been calculated as 0.86, the second part reliability coefficient as 0.90, Sperman Brown reliability coefficient as 0.87 and Cronbach Alpha reliability coefficient as 0.92. After all these calculations, the scale has been applied to the sample group.

Variance analysis (ANOVA), Scheffe test and the independent groups test techniques have been used to analyse the data obtained from the application of the scale. According to the results obtained in the research, it has been determined that general average for teachers' levels of using metacognition strategies in learning-teaching environments is "Ofen". It has also been concluded that such parameters as gender, professional seniority, the type of faculty one has graduated from, the grade one is employed to teach and the number of students influence the usage of metacognition strategies. It has been determined that female teachers use more metacognition strategies compared to male teachers in terms of gender parameter. It is noteworthy that the results have come out in favor of the female participants although the number of the male participants far exceeded that of the female participants. It has been determined that the teachers who have more seniority use more metacognition strategies compared to the teachers who have less seniority. This may be attributed to lack of experience on the part of teachers who have newly started their career. It has been determined that graduates of faculties of education use more metacognition strategies compared to the teachers who have graduated from other faculties.

* Assist.Prof.Dr., Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences,
hkazu@firat.edu.tr

** Lecturer, Tunceli University, Tunceli Vocational Schools, nyildirim@tunceli.edu.tr

However, there have been significant differences only in two dimensions although most of the participants are graduates of faculties of education. In terms of the grade at which teachers are employed, it has been determined that primary school teachers use more metacognition strategies compared to secondary school teachers. The fact that the results have come out in favour of the primary school teachers can be thought of as a positive sign for education because of the fact that the earlier students are introduced to metacognition strategies, the easier they implement metacognition strategies in their lives as individuals. In terms of the number of students, it has been concluded that the teachers with less students in their classrooms use more metacognition strategies compared to those with more students in their classrooms. Based on the results, it can be argued that the usage of metacognition strategies must be included in teacher training programs so that teachers can function as more experienced individuals by increasing their awareness in the first years of their careers. Pedagogical formation courses offered at faculties of education should be revised and restructured. In-service training courses that involve the usage of metacognition strategies should be offered to secondary school teachers. The number of students at educational institutions should be revised and limitations should be imposed on the number of students.

Kaynaklar

- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü Beceri Eğitiminin Fen Bilgisi Öğrencilerinin Başarılarına, Kavram Kazanımlarına, Kavramlarının Sürekliliğine ve Transferine Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baltaş, Z. (2004). E- Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş. *Kaynak Dergisi*. Temmuz–Aralık, 19-20.
- Bedir, H. (1996). *The Effects of Using Cognitive Learning Strategies on Reading Comprehension Ability of Turkish Student*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition. Galaser, R. (ED.), *Advances in Instructional Psychology, Hillsdale* (s.205- 223). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu (8. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Temel Yetenek Düzeyleri ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bozan, M. (2008). *Problem Çözme Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Basınç Konusu ile İlgili Başarı, Tutum ve Üstbiliş Becerinin Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Costa, L.A. ve Lowery, L.F. (1989). *Techniques for Teaching Thinking*. USA: Midwest Publications, Alexandria.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişimi Artırımına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına Ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirel, Ö. (2003), *Eğitim Sözlüğü*. Pegem A Yayınları (2.Baskı), Ankara.

- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Duru, M.K. (2007). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası ile Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik Dersi Başarısı ile Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Sınav Kaygısının İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ektem-Sönmez, I. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara, Arkadaş Yayınları, 3. Baskı.
- Erdoğan, D. (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz)*, İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köksal, H. (1998). *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının ve Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marzano, R., Brandt, R. S, Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., ve Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, VA: Alexandria.
- M.E.B. (2010-2011). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Namlu A. G. (2004). Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 2, 123-136.

- Ocak, R. (2008). *Mesleki ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Tutumları ile Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Olgun, A. (2006). *Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1 SPSS-Minitab*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik Problemlerini Çözmede Yüksek ve Düşük Başarılı Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fizik Problem Çözme Süreçlerinin Bilişsel Farkındalık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pinnegar, S. (1993). *Beginning Again: Making Sense and Learning the Terrain. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Assosiation*. G.A.: Atlanta.
- Senemoğlu, N. (2001), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi (3. Basım): Ankara.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2007). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (2), 1-14.