



İngilizce Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalıkları

Naile CANLI¹, Turan PAKER²

Özet

Bu çalışmanın amacı, hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini ve üst bilişsel stratejileri öğretim uygulamalarına nasıl entegre ettiklerini araştırmak ve kararlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Sıralı açıklayıcı bir araştırma deseni kullanılarak, Öğretmenler için Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÖÜFE) Türkiye’de 54 İngilizce Öğretmenine uygulanmıştır. Nicel veriler Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Sonuçlar, üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve alt boyutlarında önemli demografik farklılıklar olduğunu göstermiştir. Nitel bulgular, İngilizce Öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalıklarının hem olumlu hem de olumsuz yönlerini ve öğretim yaklaşımları üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu çalışma, üst bilişsel farkındalık, öğretim teknikleri ve bağlamsal faktörler arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgulayarak, duygusal ve pratik zorlukların üstesinden gelmek için bütünsel öğretmen eğitimi ve desteğine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeyi ve onları öğrenci merkezli öğretimi geliştirmek için gerekli araçlarla donatmayı amaçlayan öğretmen eğitimi ve desteğinde bütüncül bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgularken, aynı zamanda hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve uygulaması için çıkarımlar üzerine kapsamlı bir tartışma sunmaktadır.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi

31/01/2024

Kabul Tarihi

30/10/2024

Yayın Tarihi

0/0/2024

Anahtar Kelimeler

Üstbilişsel farkındalık, Üstbilişsel yeterlik, İngilizce öğretmenleri

¹ Konya Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Koordinatörlüğü, ORCID: 0000-0001-6367-6348, ncanli@ktun.edu.tr

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-3941-3975, tpaker@pau.edu.tr

Atıf:

Canlı, N. Ve Paker, T. (2025). İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 63, 271-306. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1429378>

Giriş

Öğretmenler, günümüzün gerekliliklerinden önce, yüksek düzeyde olan ulusal öğretim kriterlerini karşılamalı ve aynı zamanda başarılı öğrenme çıktıları elde etmenin yanı sıra etkili bir sınıf eğitimi yürütmek için gerekli becerileri kazanmalıdır. Öğretim süreci, konu bilgisini öğretilbilir ve çeşitli öğrenenlere uygun hale getirmek için öğretim yaklaşımlarının ve etkinliklerinin geliştirilmesini gerektirirken, öğretmenlerden aynı zamanda bir “müfredat vizyonu” oluşturmaları da beklenmektedir. (Zumwalt ve Craig, 2008). Bunu başarmak için öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını, deneyimlerini ve sosyal-eğitimsel geçmişlerini dikkate alan etkinlikleri, görevleri ve dersleri belirleme, düzenleme ve planlama yetkinliğini geliştirmelidir (Leiva ve diğerleri, 2017). Aynı derecede önemli olarak, öğretmenler, çalışmalarını sürekli olarak gözden geçirmek, geliştirmek ve öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmelerine ve üst düzey düşünme becerilerine ulaşmalarına yardımcı olmak için kendi öğretim tekniklerini yansıtabilmelidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005). Bunun gerçekleşmesi için, öğretmenlerin karmaşık ve zorlu öğretim göreviyle yüzleşebilmeleri için üstbilişsel farkındalık kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmen üstbilişinin, öğretmenin öğretim ve öğrencinin öğrenim süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Prytula, 2008; 2012). Son on yılda, üstbilişin başarılı öğrenme (McCormick, 2003) ve verimli eğitim (Ben-David ve Orion, 2013; Fathima, Sasikumar, ve Roja, 2014) için gerekli olduğuna dair artan bir anlayış söz konusudur. Yetenekler, stratejiler ve bilişsel görevlerle bağlantılı düşünce süreci olarak tanımlanan üst biliş kavramı bu açıdan önemlidir (Veenman ve diğerleri, 2006; Wernke ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin üst bilişsel tarzda olma veya düşünme fırsatlarını teşvik etmek için öğretmenlerin öncelikle kendilerinin üst bilişsel olmaları gerekir; bu da öğretmenlerin kendi üst biliş düzeylerinin ve özelliklerinin bilincinde olmaları gerektiği anlamına gelir (Jiang ve diğerleri, 2016; Kallio ve diğerleri, 2017). Sonuç olarak, öğretmenler öncelikle pedagojik uygulamalarına ilişkin bir meta-perspektif edinmelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üst biliş yetkinliklerine ilişkin araştırmalar yapılarak bu kavrama ve nasıl işlediğine dair farkındalık düzeyleri belirlenmelidir. Bu sayede öğretmenler, öğretme ve öğrenme becerilerini geliştirebilecek, bilişsel stillerini, öğrenme stratejilerini ve bunları üst biliş yoluyla nasıl düzenleyeceklerini belirleme konusunda kendi öğrenmelerine yardımcı olabileceklerdir (Bozkurt, 2013; Farrell ve Bennis, 2013).

Alanyazında üst biliş, üst bilişsel farkındalık ve üst bilişsel öğretim ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Alanyazın Taraması

Üst Biliş ve Üst Bilişsel Farkındalık

Üst biliş kavramı ilk olarak 1970'lerin sonunda Flavell tarafından ortaya atılmış ve "düşünme hakkında düşünme" (Flavell, 1979, s. 906) ya da daha geniş bir anlamda, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için kişinin kendi bilişsel sürecini anlama, kontrol etme ve manipüle etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, bilişsel izleme sürecini iki ana bileşenin veya birbirine bağlı olgunun eylemlerini ve etkileşimlerini içerecek şekilde ele almıştır: bilgi (kişinin düşüncesinin farkında olması) ve düzenleme (kişinin düşünme sürecini yönetme becerisi) (Flavell, 1979). Üst bilişsel bilgi kendi başına bildirimsel, işlemsel ve koşullu bilgiden oluşur (Paris, Cross ve Lipson, 1984). Ardından, içerik bilgisi olarak da bilinen bildirimsel bilgi (BB), kişinin kendi beceri ve performansına ilişkin bilgi ve algısını içerir. Ayrıca yaş, cinsiyet, IQ, motivasyon, kişilik ve eğitim geçmişi gibi değişkenlerin öğrenmeyi nasıl ve ne ölçüde etkilediğine dair bilgi ve görüşleri de içerir (Haukås, 2018). Görev bilgisi olarak da adlandırılan işlemsel bilgi (İB), kişinin bir görevi nasıl yerine getireceğine dair farkındalığı ve amacına etkili bir şekilde ulaşma olasılığı ile ilgilidir (Veenman, 2016). Son olarak, koşullu bilgi (KB) veya stratejik bilgi, hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmak için belirli stratejileri ne zaman, nerede ve neden uygulayacaklarını belirleme yeteneğidir (Veenman ve diğerleri, 2006).

Üst bilişin düzenlenmesi, kişinin planlama, işleme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin becerileri uygulayarak çatışmaları çözme, hataları belirleme ve engelleri kontrol etme becerisine odaklanır (Shimamura, 2000). Uygun stratejileri ve kaynakları ilgili görevlere uygulama potansiyeli planlama olarak adlandırılır. Öğrenenlerin görev performanslarını ve hedefe ulaşmalarını takip etme becerileri izlenir ve öğrenenlerin düzenleme süreçlerini ve öğrenme sonuçlarını analiz etme becerileri değerlendirmeye dahil edilir. Düzenleme işlevi, üst bilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler öz-düzenlemeli öğrenmenin tüm yönleridir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öğrenme, öğrenme stratejilerinin etkililiğini izlemek, düzeltmek, analiz etmek ve gerektiğinde değişiklikler yapmak için kontrol sahibi oldukları bilinçli bir süreç haline geldiğinden, öğrencilerin özerk olmalarına izin verir (Shimamura, 2000). Üstbilişsel farkındalıkta öğretmenlerin birincil sorumluluklarından biri öğrencilere destek ve rehberlik sağlamaktır (Kallio ve diğerleri, 2017). Üst bilişsel farkındalık (ÜBF), öğrenmeyi mümkün kılan ve öğrenenlerin daha özgür düşüncelerini ve böylece hedeflerine ulaşmalarını sağlar.

Öğretmenler, öğrencileri için öğrenmenin rol modelleri olarak hizmet ettiklerinden, kendi kişisel üst biliş stratejilerinin farkında olmaları

önemlidir; bu da öğrencilerini üst bilişsel farkındalığa yönlendirmelerini sağlayacaktır (Leiva ve diğerleri, 2017; Kallio ve diğerleri, 2017). Eğitimcilerde üst bilişsel farkındalığın bir diğer avantajı da onların öğretme performanslarını artırmayı hedeflemelerine olanak sağlaması (Darling-Hammond, 2006) ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasıdır (Bulut, 2018). Öğretme ve öğrenme sürecine getirdiği faydalara rağmen, alandaki mevcut az sayıda araştırma, öğretmenlerin (hizmet öncesi veya hizmet içi) üst bilişi tanımlayamadıklarını veya çok basit ve kısıtlı bir anlayışa sahip olduklarını ve bunun da öğretimlerini üst biliş için planlamada ve/veya sınıfta üst bilişsel olarak öğretmede başarısız girişimlerle sonuçlandığını gösteren olumsuz sonuçlar vermiştir (Fisher, 2002; Perry, Hutchinson veThauberger, 2008; Kerndl ve Aberšek, 2012; Öztürk, 2016; 2017; 2020).

Üstbilişsel Öğretim

Üst bilişsel öğretim, üst biliş için ve üst bilişle öğretim yoluyla ilgilidir. Öğretimlerinde üstbilişi kullanan öğretmenler kendi düşüncelerini yansıtırlar. “Üst bilişsel öğretim, oturumlardan önce, oturumlar sırasında ve sonrasında öğretimsel etkililiklerini artırmak için öğretimsel hedefleri, öğretim yaklaşımlarını, sıralamayı, kaynakları, öğrencilerin kişiliklerini ve ihtiyaçlarını, müfredat konularını, öğretimi ve değerlendirmeye ilgili kaygıları dikkate almayı gerektirir” (Hartman, 2001, s.149). Son araştırmalara göre etkili öğretmenler “daha üst bilişseldir” (Duffy vd., 2009) veya geniş bir yelpazedeki sınıf değişkenliğine yanıt olarak hem öz hem de bağlamsal modifikasyonu gerektiren ‘uyarlanabilir üst biliş’e sahiptir (Manasia, 2015).

Hartman (2001) öğretmen üst bilişini iki ayrı bileşenle açıklayarak tartışmaktadır: Birincisi, ders boyunca kişinin düşüncelerini, eylemlerini ve sonuçlarını planlama, izleme ve değerlendirme veya yansıtma sürecini içeren stratejiler olan yönetici yönetim stratejileri; ikincisi ise “*hangi* bilgilere/stratejilere/becerilere sahip olduğunuzu, bunları *ne zaman* ve *neden* kullanacağınızı ve *nasıl* kullanacağınızı içeren stratejik bilgidir” (s.50).

Kim ve Stormont’a (2020) göre, öğretmen üst bilişi kişisel değişkenler, görev değişkenleri ve strateji değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

- (a) *Kişisel değişkenler*: Bu kavram, kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini gerektiren öz farkındalıkla ilgilidir. Öğretmenlerin kişisel değişkenleri, öğretim becerileri ve yeteneklerinin hem avantajlarının hem de dezavantajlarının farkında olduklarını göstermektedir.
- (b) *Görev değişkenleri*: Bu değişken, görevleri potansiyel olarak etkileyen koşullar ve faktörlere ilişkin farkındalığın yanı sıra görevlerin kapsamı ve taleplerine ilişkin farkındalığı da içerir. Öğretmenler, öğretim görevlerini yerine getirmek için gerekli koşulların yanı sıra öğretim süreçlerindeki çeşitli pedagojik

görevlerin kriterlerini ve başarılı bir görevin nasıl olması gerektiğini bilmelidir.

- (c) *Strateji değişkenleri*: Belirli görevlerin ele alınmasında ve tamamlanmasında hangi bilişsel stratejinin ve bunların potansiyel kullanım bilincinin belirlenmesi, strateji değişkeni olarak adlandırılır. Öğretmenlerin sınıftaki çeşitli durumlarla başa çıkmak için kullandıkları pedagojik bilgi ve stratejileri içerir. Bu tür bilgilerin üst bilişsel boyutu, ne zaman ve nasıl uygulanacağını anlamaktır.

Kavramın her iki açıklaması da göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen üst bilişi, öğretmenlerin öğrencilerle olan verimliliğini optimize etmek için ders öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretimlerini kendi kendilerine düzenlemelerini gerektiren bir uygulama olarak anlaşılabilir. Öğretmenler derslerini düzgün bir şekilde organize etmeli, süreci düzenli olarak denetlemeli ve gözlemlemeli, gerektiğinde değişiklikler yapmalı ve bir ders tamamlandığında nasıl yürütüldüğünü değerlendirmelidir. Daha sonra, süreci değerlendirmeli ve performanslarını artırmak için planlar yapmalıdırlar. Üst bilişsel olarak öğretmek aynı zamanda repertuarlarında hangi öğretim tekniklerinin olduğunu, neleri içerdiklerini, bunları ne zaman ve neden uygulayacaklarını ve nasıl kullanacaklarını bilmeyi gerektirir (Mbato ve Triprihatmini, 2022). Bu tür üst biliş, derse etkili bir şekilde hazırlanmak, ders sırasında veya sonrasında bir öğretim stratejisinin amaçlandığı gibi başarılı olmadığı durumlarda değişiklik yapmak ve alternatif yaklaşımları değerlendirmek için gereklidir (Hartman, 2001). Ayrıca, son yirmi yıl boyunca, psikoloji ve eğitim alanındaki araştırmacılar, öğrenme sürecini anlama ve tanımlamada üst bilişin önemli rolünü kabul etmiş ve başarılı öğrenme çıktıklarına ulaşmada son derece önemli olduğunu savunmuşlardır (Yıldız ve Akdağ, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, üst biliş kullanımını gerektirir ve öğrencilerin yeterliliğini etkilediği için bir öğretmende bulunması gereken kritik bir niteliktir. Ancak, bu alanda öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olması, alana, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına katkı sağlamak için öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ihtiyacını doğurmaktadır (Memnun ve Akkaya, 2009; Öztürk, 2017; 2020). Dil öğretmeni eğitimi ve öğretim araştırmaları ile ilgili çalışmalarda, öncelikle üst bilişin genel yönleri ve ilgili kavramlara odaklanan nicel yöntemler kullanılmıştır (Nahrkhalaji, 2014; Öz, 2015; 2016; Sarıçoban, 2015; Sevime ve Subaşı, 2018). Örneğin, Nahrkhalaji (2014), üstbilişin İngilizce öğretmenlerinin (N=50) performansını nasıl etkilediğini ve cinsiyet, eğitim ve öğretmenlik deneyiminin üst biliş düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, eğitim geçmişi ve öğretim deneyiminin grupları farklılaştırmada önemli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, diğer

çalışmalar bu arka plan faktörlerinin İngilizce öğretmen adaylarının üst bilişi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Öz, 2016; Sarıçoban, 2015). Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin üst biliş farkındalık düzeylerini ve strateji entegrasyonunu araştırarak dil öğretmeni eğitimindeki bir boşluğu gidermektir. Önceki çalışmalar üst bilişin genel yönlerini incelemek için öncelikle nicel yöntemler kullanırken, bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin üst biliş stratejilerini öğretim uygulamalarına nasıl dahil ettiklerini araştırmak ve kararlarını etkileyen faktörleri belirlemek için karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Bu nedenle, çalışmamıza rehberlik eden araştırma soruları şunlardır:

- (I) İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri toplam boyut ve alt boyut envanteri açısından ne durumdadır?
- (II) Öğretmenler için Üst bilişsel Farkındalık envanterinin genel boyutu ve alt boyutları açısından, İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde yaş, cinsiyet, eğitim derecesi veya öğretmenlik deneyimine bağlı olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (III) İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel stratejiler konusundaki farkındalık ve anlayış düzeyleri ne durumdadır?
- (IV) İngilizce öğretmenleri üst bilişsel stratejilerini öğretim uygulamalarına nasıl entegre ediyorlar?
- (V) İngilizce öğretmenlerinin öğretimlerinde üst bilişsel stratejileri uygulama kararlarını etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Türkiye'deki hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin algılanan üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemek için sıralı açıklayıcı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Bu çalışmada kullanılan araştırma deseni, ilk aşamada nicel verilerin sistematik olarak toplanmasını ve analiz edilmesini, sonraki aşamada ise nitel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir. Bu sıralı yaklaşım, ilk nicel bulgulardan elde edilen iç görüler üzerine inşa edilerek araştırma konusunun kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2009). Nicel veriler, İngilizce öğretmenlerinin demografik özelliklerinin, uygulanan ÖÜFE envanterinin genel boyutu ve alt boyutu üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını bulmak amacıyla kesitsel anket tasarımı yoluyla toplanmıştır. Kesitsel çalışma yaklaşımı, aynı anda daha fazla sayıda katılımcıdan veri toplanmasına olanak tanıdığı ve değişkenlerin etkilenmeden gözlemlenmesini sağladığı için seçilmiştir (Creswell, 2009).

Katılımcılar

Bu çalışmada veri toplamak için, yansız seçim sağlamak amacıyla basit rastgele örnekleme prosedürü uygulanmıştır. Bu çalışma, Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışan 54 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların %79,6'sı kadın ($N = 43$) ve %20,4'ü erkektir ($N = 11$). Katılımcıların yaşları 20 ile 74 arasında değişmekte olup Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmenlerin %66,7'si ($N = 36$) lisans derecesine sahipken, %29,6'sı ($N = 16$) yüksek lisans ve %3,7'si ($N = 2$) doktora derecesine sahiptir. Tüm katılımcılar aktif öğretmen olarak çalışmaktadır ve öğretmenlik deneyimleri sırasıyla 1-3 yıl ($N = 9$), 4-6 yıl ($N = 7$), 7-9 yıl ($N = 13$), 10-15 yıl ($N = 12$) ve 15+ yıl ($N = 13$).

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	Frekans	Yüzdelik
Cinsiyet	Kadın	43	79,6%
	Erkek	11	20,4%
Yaş	20-30	19	35,2%
	31-40	25	46,3%
	41-50	7	13,0%
	51-60	2	3,7%
	61-75	1	1,9%
	Deneyim	1-3 yıl	9
4-6 yıl		7	13,0%
7-8 yıl		13	24,1%
10-15 yıl		12	22,2%
15+ yıl		13	24,1%
Eğitim	Lisans derecesi	36	66,7%
	Yüksek lisans derecesi	16	29,6%
	Doktora derecesi	2	3,7%

Veri Toplama ve Analiz

Araştırma sorularıyla uyumlu olarak, mevcut çalışmada demografik form, Öğretmenler için Üst bilişsel Farkındalık Envanteri (ÖÜFE) ve yazılı görüşme formları (YGF) dahil olmak üzere çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. ÖÜFE ölçeğini uygulamadan önce Balçıkanlı'dan (2011) e-posta yoluyla izin alınmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim ve öğretmenlik deneyimi gibi demografik bilgilerine ilişkin maddeler birinci bölümde, ÖÜFE ise ikinci bölümde yer almaktadır. Balçıkanlı (2011) tarafından geliştirilen ÖÜFE nicel veri toplamak için kullanılmıştır. Balçıkanlı (2011), ÖÜFE'yi Schraw ve Denisson (1994) tarafından geliştirilen Üst bilişsel Farkındalık Envanterinin (ÜFE) 52 maddelik versiyonunu öğretmenlerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini özel olarak ölçmek amacıyla uyarlayarak geliştirmiştir. ÖÜFE, 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Envanter altı alt boyut içermektedir. Envanter (a) bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi ve koşullu bilgi alt boyutlarını içeren kişinin biliş bilgisini ve (b) planlama, izleme ve değerlendirme alt boyutlarını içeren bilişin düzenlenmesini ölçmektedir. Söz konusu alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenirlik değerleri .79 ile .85 arasında değişmektedir. Başlangıçta, mümkün olduğunca çok sayıda katılımcıyı dahil etmek ve çeşitli demografik bağlamlarda çalışan öğretmenlerden bilgi almak için ÖÜFE, Google Forms aracılığıyla çevrimiçi kullanım için özelleştirilmiştir. Ayrıca, ÖÜFE ölçeğini doldurmadan önce, tüm katılımcılar bu çalışmaya katılımlarının tamamen gönüllü olduğu ve tüm bilgilerin gizli kalacağı konusunda bilgilendirilmiştir. ÖÜFE'yi başarıyla tamamlamak için katılımcıların bir onay formunu onaylayarak katılımlarını teyit etmeleri gerekmiştir. Katılımcıların tarafsız yanıtlar verebilmelerini sağlamak için onlara üst biliş veya üst bilişsel farkındalık konusunda herhangi bir eğitim verilmemiştir. Hiçbir öğretmen çalışma dışında bırakılmamıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde, veri dağılımı normal olmadığı için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Yaş, eğitim ve öğretmenlik deneyimi açısından alt boyutlar arasındaki farkları belirlemek için Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Envanterdeki tüm maddeler pozitif olduğu için ters kodlama yapılmamıştır.

Öğretmenler için Üst bilişsel Farkındalık Envanteri (ÖÜFE) ölçeğinin nicel bulgularını karşılaştırmak için, mevcut alanyazının kapsamlı bir incelemesine dayanarak ve ÖÜFE ölçeğinin altı alt boyutuna uygun olarak görüşme soruları geliştirilmiştir. Ayrıca, İngiliz Dili Eğitimi programlarında görev yapan çok sayıda akademisyenden uzman görüşü alınmış ve toplam 15 görüşme sorusundan oluşan yazılı görüşme formu altı gönüllü katılımcıya verilmiştir. Yazılı görüşme formları ve cevapları tamamı İngilizce olarak gerçekleştirilmiş ve gizliliği sağlamak için katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kod adı verilmiştir. Görüşme soruları, ÖÜFE ölçeğinden elde edilen bulguları

desteklemek ve İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel stratejileri nasıl algıladıkları ve öğretim yöntemlerine nasıl dahil ettikleri hakkında ayrıntılı bilgi toplamak için kullanılmıştır. Sorular ayrıca bu algıların öğretim kararlarını nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamıştır. Nitel verileri analiz etmek için, kullanışlı görsel haritalar ve kod frekans tabloları sağlayan MAXQDA sürüm 24.4.1 kullanılarak içerik analizi yapılmıştır (Creswell, 2016).

Bulgular

Nitel Bulgular

İngilizce Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırılırken, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin boyutları incelenmiştir. Tablo 2'deki ortalama puanlar (max:20, min:1) dikkate alındığında, öğretmenlerin bildirimsel bilgi (\bar{X} =18,22), işlemsel bilgi (\bar{X} =17,04), koşullu bilgi (\bar{X} =17,57), planlama (\bar{X} =16,70), izleme (\bar{X} =17,57), değerlendirme (\bar{X} =16,96) ve toplam envanter (\bar{X} =17,34) ile ilgili üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu açıkça görülmektedir. Ancak, planlama ve değerlendirme stratejileri, İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında en düşük düzeydedir

Tablo 2.

İngilizce Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	Std. Sapma
Bildirimsel Bilgi	18,22	1,90
İşlemsel Bilgi	17,04	1,99
Koşullu Bilgi	17,57	1,88
Planlama	16,70	2,81
İzleme	17,57	2,38
Değerlendirme	16,96	2,52
Toplam	17,34	1,79

Demografik Değişkenler Açısından İngilizce Öğretmenlerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt amacı, İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini toplam boyut ve alt boyut envanterine göre yaş, cinsiyet, eğitim derecesi ve öğretmenlik deneyimine göre incelemektir. Yaş değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bildirimsel (\bar{X} =19,12, P =,001) ve işlemsel bilgiye (\bar{X} =18,52, P =,001) ek olarak planlama (\bar{X} =17,61, P =,001), izleme (χ^2 =15,77, P =,003), değerlendirme (\bar{X} =9,80, P =,044) ve toplam envantere (\bar{X} =69,62, p =,000) ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ancak, öğretmenin koşullu bilgisine ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılık yoktur (\bar{X} =11,53, P =,055). Hangi yaş değişkeninin alt boyutlara ve toplam envantere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek için non-parametrik Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri diğer yaş aralıklarına göre daha yüksek olmakla birlikte, tüm yaş aralıklarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksektir.

Tablo 3

İngilizce Öğretmenlerinin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Medyan	Z	\bar{X}	P
Bildirimsel Bilgi	20-30	76	4,5 b	-2,39	19,12	0,001*
	31-40	100	5,0 b	0,25		
	41-50	28	5,0 a	3,26		
	51-57	8	4,5 ab	-0,74		
	58-74	4	5,0 ab	0,46		
İşlemsel Bilgi	20-30	76	4 ab	-0,33	18,52	0,001*
	31-40	100	4 b	-1,84		
	41-50	28	5 a	3,66		
	51-57	8	4 ab	-1,31		
	58-74	4	5 ab	0,68		
Koşullu Bilgi	20-30	76	4,0	-2,20	11,53	0,055
	31-40	100	5,0	0,15		
	41-50	28	5,0	2,49		
	51-57	8	4,5	0,12		
	58-74	4	5,0	0,85		

Planlama	20-30	76	4 bc	-2,32	17,61	0,001*
	31-40	100	4 c	-0,49		
	41-50	28	5 a	3,08		
	51-57	8	5 abc	1,80		
	58-74	4	4 abc	-0,18		
İzleme	20-30	76	5,0 b	-0,79	15,77	0,003*
	31-40	100	4,5 b	-0,85		
	41-50	28	5,0 a	3,10		
	51-57	8	4,5 ab	0,07		
	58-74	4	4,0 ab	-1,87		
Değerlendirme	20-30	76	4,0 ab	-1,01	9,80	0,044*
	31-40	100	4,0 ab	-0,22		
	41-50	28	5,0 a	2,54		
	51-57	8	4,0 ab	-0,44		
	58-74	4	3,5 b	-1,34		
Toplam	20-30	456	4 b	-3,63	69,62	0,000*
	31-40	600	4 b	-1,26		
	41-50	168	5 a	7,37		
	51-57	48	4 b	-0,24		
	58-74	24	4 b	-0,55		

p* < 0,05

Cinsiyet değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'teki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin bildirimsel ($\bar{X} = 4,98$, $P = ,059$) ve koşullu bilgi ($\bar{X} = 5,10$, $P = ,024$) ile toplam envanter ($\bar{X} = 7,10$, $P = ,008$) hakkındaki görüşleri arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öte yandan, HiiÖ işlemsel bilgi ($\bar{X} = 1,86$, $P = ,173$), planlama ($\bar{X} = 0,12$, $P = ,732$), izleme ($\bar{X} = 0,02$, $P = ,901$) ve değerlendirme ($\bar{X} = 0,35$, $P = ,552$) hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmemiştir. Ortalamalarda da görüldüğü gibi, erkek öğretmenler envanterin toplam ve alt boyutlarına ilişkin olarak kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalık göstermektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

p* < 0.05

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Medyan	Z	\bar{X}	P
Bildirimsel bilgi	Erkek	11	5	1,89	4,98	0,059*
	Kadın	43	5	-1,89		
İşlemsel bilgi	Erkek	11	5	1,25	1,86	0,173
	Kadın	43	4	-1,25		
Koşullu bilgi	Erkek	11	5	2,02	5,10	0,024*
	Kadın	43	4	-2,02		
Planlama	Erkek	11	4.5	0,32	0,12	0,732
	Kadın	43	4	-0,32		
İzleme	Erkek	11	5	-0,11	0,02	0,901
	Kadın	43	5	0,11		
Değerlendirme	Erkek	11	4	0,55	0,35	0,552
	Kadın	43	4	-0,55		
Toplam Envanter	Erkek	11	5	2,41	7,10	0,008*
	Kadın	43	4	-2,41		

Eğitim değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'teki Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin koşullu bilgi (\bar{X} =7.08, P =.029) açısından anlamlı farklılıklar bulunurken, bildirimsel bilgi (\bar{X} =0.09, P =.954) veya işlemsel bilgi (\bar{X} =2,35, P =,309) açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca, planlama (\bar{X} =7,02, P =,030), izleme (\bar{X} =14,22, P =,001) ve toplam envanter (\bar{X} =20,65, p =,000) konularında anlamlı farklılıklar gözlenirken, değerlendirme (\bar{X} =5,54, P =,063) konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hangi eğitim değişkeninin alt boyutlara ve toplam envantere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek için non-parametrik Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 5'teki ortalamalar incelendiğinde, doktora derecesine sahip öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere kıyasla koşullu bilgi, planlama, izleme ve toplam envantere ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Eğitim Değişkenine Göre Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim	N	Medyan	Z	\bar{X}	P
Bildirimsel BİLGİ	Lisans Derecesi	36	5	0,22	0,09	0,954
	Yüksek Lisans Derecesi	16	5	-0,15		
	Doktor Derecesi	2	5	-0,19		
İşlemsel Bilgi	Lisans Derecesi	36	4.5	1,15	2,35	0,309
	Yüksek Lisans Derecesi	16	4.0	-0,73		
	Doktor Derecesi	2	4.0	-1,10		
Koşullu Bilgi	Lisans Derecesi	36	5.0 a	1,59	7,08	0,029*
	Yüksek Lisans Derecesi	16	4.0 a	-0,75		
	Doktor Derecesi	2	3.5 b	-2,15		
Planlama	Lisans Derecesi	36	4 a	1,87	7,02	0,030*
	Yüksek lisans derecesi	16	4 ab	-1,08		
	Doktor Derecesi	2	4 b	-2,04		
İzleme	Lisans Derecesi	36	4.5 ab	-1,26	14,22	0,001*

	Yüksek Lisans Derecesi	16	5.0 a	2,40		
	Doktor Derecesi	2	3.5 b	-2,65		
Değerlendirme	Lisans Derecesi	36	4	-0,63	5,54	0,063
	Yüksek Lisans Derecesi	16	5	1,40		
	Doktor Derecesi	2	4	-1,81		
Toplam	Lisans Derecesi	36	5 a	1,18	20,65	0,000*
	Yüksek lisans derecesi	16	5 a	0,48		
	Doktor Derecesi	2	4 b	-4,11		

p* < 0,05

Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da belirtildiği gibi, öğretmenlerin öğretmenlik deneyiminin işlemsel bilgi ($\bar{X}=5,66$, $P=,226$), izleme ($\bar{X}=5,31$, $P=,257$), değerlendirme ($\bar{X}=5,87$, $P=,209$), bildirimsel bilgi ($\bar{X}=15,21$, $P=,004$), koşullu bilgi ($\bar{X}=10,84$, $P=,028$), planlama ($\bar{X}=19,99$, $P=,001$) ve toplam envanter ($\bar{X}=48,52$, $P=,000$) üzerinde etkisi vardır. Farklılığın kaynağını bulmak için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi yapılmış ve bildirimsel bilgi, koşullu bilgi, planlama ve toplam envanter açısından 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Deneyim Değişkenine Göre Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretmenlik Deneyimi	N	Medyan	Z	\bar{X}	P
	1-3 yıl	9	5 ab	-0,53	15,21	0,004*

Bildirimsel Bilgi	4-6 yıl	7	4 b	-2,60		
	7 -9 yıl	13	5 ab	-0,74		
	10-15 yıl	12	5 ab	1,25		
	15 + yıl	13	5 a	2,03		
İşlemsel Bilgi	1-3 yıl	9	4	0,37	5,66	0,226
	4-6 yıl	7	4	-1,06		
	7 -9 yıl	13	4	-0,14		
	10-15 yıl	12	4	-1,21		
	15 + yıl	13	5	1,82		
Koşullu Bilgi	1-3 yıl	9	4 ab	-0,43	10,84	0,028*
	4-6 yıl	7	4 b	-1,86		
	7 -9 yaş	13	5 ab	-0,03		
	10-15 yıl	12	5 ab	-0,75		
	15 + yıl	13	5 a	2,60		
Planlama	1-3 yıl	9	4 ab	0,66	19,99	0,001*
	4-6 yıl	7	4 b	-2,50		
	7 -9 yaş	13	4 b	-1,70		
	10-15 yıl	12	4 b	-0,36		
	15 + yıl	13	5 a	3,45		
İzleme	1-3 yıl	9	5.0	-0,01	5,31	0,257
	4-6 yıl	7	4.5	-1,17		
	7 -9 yıl	13	4.5	-0,04		
	10-15 yıl	12	4.5	-0,87		
	15 + yıl	13	5.0	1,80		
Değerlendirme	1-3 yıl	9	4	-0,71	5,87	0,209
	4-6 yıl	7	4	-1,11		
	7 -9 yıl	13	4	0,63		
	10-15 yıl	12	4	-0,95		

	15 + yıl	13	5	1,79		
Toplam	1-3 yıl	9	4 b	-0,24	48,52	0,000*
	4-6 yıl	7	4 c	-4,20		
	7 -9 yıl	13	4 b	-0,80		
	10-15 yıl	12	5 bc	-1,21		
	15 + yıl	13	5 a	5,48		

p* < 0,05

Nitel Bulgular

Üstbilişsel Stratejiler Hakkında Farkındalık ve Anlayış

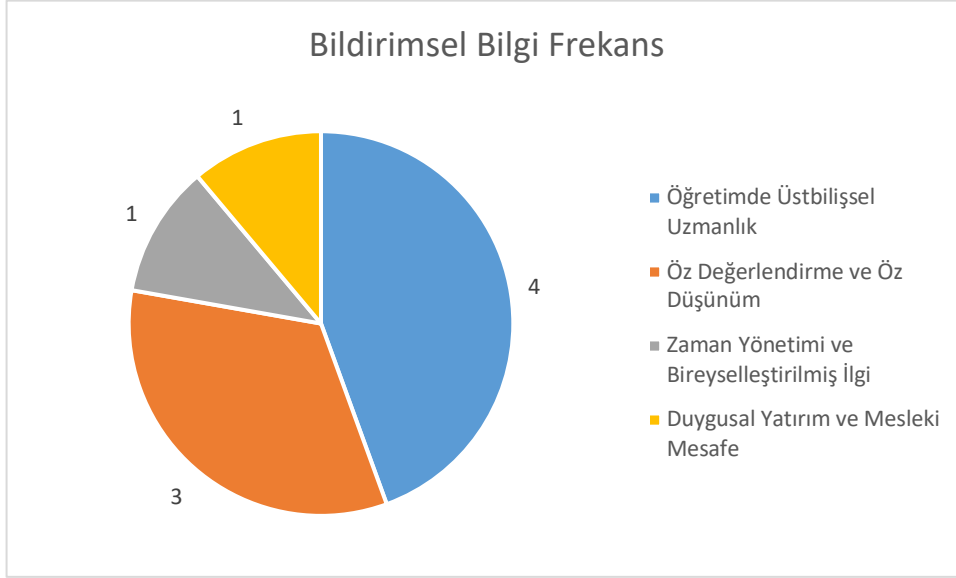
Nitel analiz yaparken, İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel stratejileri öğretim uygulamalarına entegre etme yollarını araştırmayı ve bu stratejileri kullanırken karar alma süreçlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçladık. Sonuçlarımızı sunarken, temel fikirleri özetledik ve ilgili olduğunda, alıntılarının bir bölümüne atıfta bulunduk.

Bildirimsel Bilgi

İngilizce öğretmenlerinin bildirimsel bilgisine yönelik araştırma, üst bilişsel farkındalıkları, öz değerlendirme uygulamaları ve duygusal yatırım ile mesleki mesafe arasındaki denge konusunda önemli iç görüler ortaya koymuştur. Şekil 1, öğretimde üst bilişsel uzmanlığın algılanan önemini (N=4), öz değerlendirme ve yansıtmayı (N=3), zaman yönetimi ve bireyselleştirilmiş ilgiyi (N=1) ve profesyonel mesafeyi korurken duygusal yatırımı yönetmeyi (N=1) gösteren bildirimsel bilgi ile ilgili temaların sıklığını temsil etmektedir.

Şekil 1

Bildirimsel Bilginin Ortaya Çıkan Temaları



Görüşmelerden yola çıkarak birkaç temel çıkarımda bulunulabilir. İlk olarak, dört İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel kavramının ve bunun öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmadaki rolünün net bir şekilde bildiklerini göstermektedir. Örneğin Ö4: “*Bana göre bir öğretmen, üst bilişsel becerileri herkesten daha iyi kullanabilmesi gereken kişidir çünkü farklı altyapılardan farklı insanlara öğretmenlik yapmak çok detaylı düşünülmesi gereken bir şeydir*” şeklinde görüşünü belirtmektedir. Buna ek olarak, mesleki gelişim ve öğrenci öğrenimini desteklemek için sürekli öz değerlendirme ve üst bilişsel farkındalığın gerekliliği de belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Ö6 şöyle açıklıyor: “*Öğrencilerimizin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gelişimini desteklemek istiyorsam, kendim de yaşam boyu öğrenen bir birey olmalıyım. Öz değerlendirmeler, yaratıcı kalmamıza ve sınıfımızda yaşadığımız deneyimlerde anlam bulmamıza yardımcı olur. Öz değerlendirme yoluyla anlam yaratma becerisi, öğrenme sürecimizin önemli bir parçasıdır.*”

Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öğretimlerini planlama, izleme ve değerlendirme dahil olmak üzere kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalıkları da bulunmuştur. Üç İngilizce öğretmeni, öz değerlendirme, meslektaşlarından ve öğrencilerden gelen geri bildirimler ve öğretim çıktıları üzerine düşünme gibi çeşitli yollarla güçlü ve zayıf yönlerini fark edebileceklerini belirtmiştir. Örneğin Ö3, “*Güçlü ve zayıf yönlerimi değerlendirirken, derinlemesine düşünmeye, meslektaşarımdan ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere ve öğretim çıktılara dayalı öz değerlendirmeye güvenirim*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte, mesleğe olan tutku ile mesleki mesafeyi korumayı dengelemenin hem güçlü hem de potansiyel bir zayıflık olduğu vurgulanmıştır. Ö6 “*Mesleğime olan tutkum şüphesiz en büyük gücümdür. Bunun her derse ve öğrencilerle yaptığım her konuşmaya*

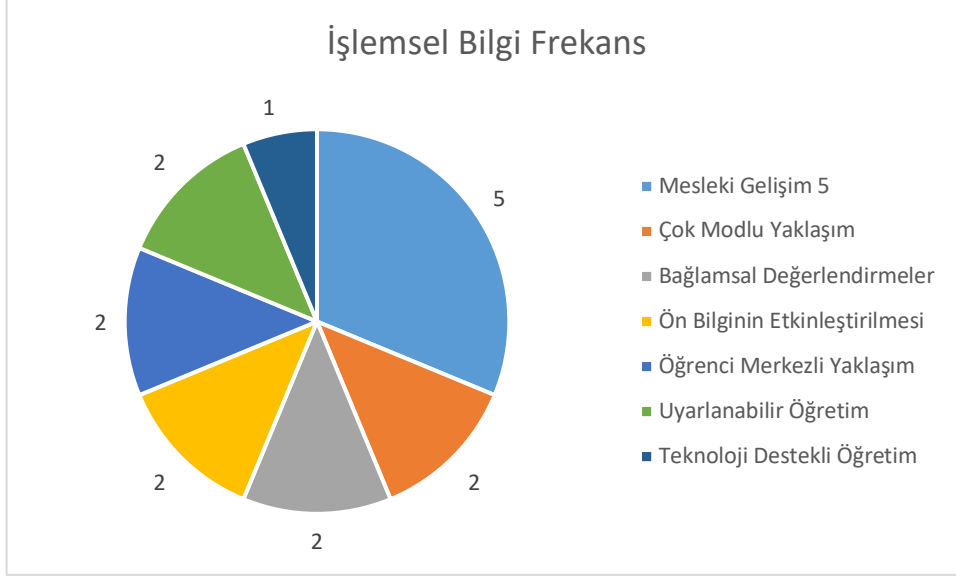
yansıdığına inanıyorum. Onlar için gerçekten en iyisini istediğimi ve her derste elimden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığımı hissedebilirler, bu da elbette onları daha çok çabalamaya ya da en azından disiplinli kalmaya motive eder.” olarak görüş belirtmiştir. Bu düşünce, öğretmenin bir tür üst bilişsel farkındalık olarak kabul edilebilecek öğretim konusundaki derin bağlılığının ve tutkusunun, onun öğretim uygulamalarını ve öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, aynı tutkunun “*mesleki mesafeyi korumakta zorlandıkları*” ve genellikle “*sınıftaki sorunları eve taşıdıkları*” için bir zayıflık olabileceğini de kabul ediyorlar. Bu görüş, öğretmenlerin duygusal ve mesleki sınırların bulanıklaşabileceği durumlarda karşılaşılabilecekleri potansiyel zorlukları vurgulamaktadır. Bir yandan, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini anlamaları ve yönetmeleri anlamına gelen üst bilişsel farkındalık, etkinliklerini artırır ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik eder. Öte yandan, bu derin duygusal yatırım, tükenmişliğe ya da mesleki sorumlulukları özel hayattan ayırmakta zorlanmaya yol açabilir. Bu ikilem, öğretmenlerin öğrencilerine olan tutkularını ve bağlılıklarını sürdürürken, öz bakım ve sınır belirleme stratejileri geliştirmeleri gerektiği vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca öğretim becerilerini değil, aynı zamanda öğretmenleri mesleğin çok yönlü taleplerine hazırlamak için duygusal dayanıklılık ve öz farkındalığı da içermesi gerektiğini ima etmektedir.

İşlemsel Bilgi

İşlemsel bilgiyi keşfederken odak noktası, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretmenler tarafından kullanılan tekniklere ve stratejilere kayar. Şekil 2'de gösterilen veriler, mesleki gelişim arayışı (N=5), çok modlu öğretim yaklaşımları (N=2), bağlamsal değerlendirmeler, ön bilgilerin etkinleştirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımlar, uyarlanabilir öğretim ve teknoloji destekli öğretim (her biri N = 2) ile ilgili temaların yüksek sıklıkta olduğunu göstermektedir.

Şekil 2

İşlemsel Bilginin Ortaya Çıkan Temaları



İngilizce öğretmenlerinden beşi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) hizmet içi eğitim oturumlarına katılarak, MOOC'lara katılarak, mesleki geribildirim olarak ve öz değerlendirme yaparak pedagojik becerilerini sürekli olarak değerlendirdiklerini ve geliştirdiklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin öğretim teknikleri seçimi aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerinden, ders içeriği hedeflerinden ve yaş gruplarından da etkilenmiştir. Yaygın teknikler arasında ön bilgiyi değerlendirmek için beyin fırtınası, gerçekçi konuşma ortamları yaratmak için rol yapma ve son olarak dikkati ve kelime edinimini artırmak için görsel araçlar yer almıştır. İşbirlikçi öğrenme stratejileri, öncelikle belirli öğrenme hedeflerine göre yönlendirilen öğretim yöntemleriyle, öğrencilerin iş birliği yapmasına ve birbirlerinden öğrenmesine olanak sağlamıştır.

Ayrıca İngilizce öğretmenleri, öğrencinin anlayışını izlemenin ve öğretim yaklaşımlarını buna göre ayarlamanın önemi konusunda keskin bir farkındalık sergilemiştir. Ö1, "*Dersi daha etkileşimli aktiviteler, görsel araçlar ve ekstra video içerecek şekilde uyarlıyorum, bu da [öğrencilerin] daha iyi kavramalarını ve katılımların artmasına yol açtı.*" Olarak görüş belirtmiştir. Ö2 de bunu yineleyerek şunları belirtmiştir: "*Eğer öğrettiklerimi öğrenmişlerse, dersten keyif almışlarsa ve ders sırasında aktif bir rol üstlenmişlerse motive oluyorum ve başka teknikler aramıyorum. Ancak hiçbir şey öğrenmemişlerse ve en önemlisi ders sırasında sıkılmışlarsa tekniğimi değiştiriyorum.*"

Buna ek olarak, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecindeki kararlarını şekillendirmek için sürekli öz değerlendirme ve derinlemesine düşünmeye güçlü bir bağlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö3'ün belirttiği gibi "*Öncelikle yıllık ve haftalık ders planlarıma uygunluğumu kontrol ederim. Öğrencilerden aldığım geri bildirimleri değerlendiriyor ve derste anlaşılmayan noktaları tespit*

edip ek etkinlikler hazırlıyorum.” Öl konuyu şöyle açıklamıştır: “Bazen öğrencilerin dönütlerinden ya da dersle ilgili bir sınavdan sonra ne kadar öğrendiklerini gördüğümde yöntemimi sorguluyorum. Acaba konuyu yanlış zamanda mı anlattım ya da yanlış noktadan mı başladım diye düşünüyorum.” Bu ifadeler, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öğretim uygulamalarını sürekli olarak değerlendirme ve ayarlama ihtiyacına ilişkin işlemsel bilginin farkındalığını göstermektedir.

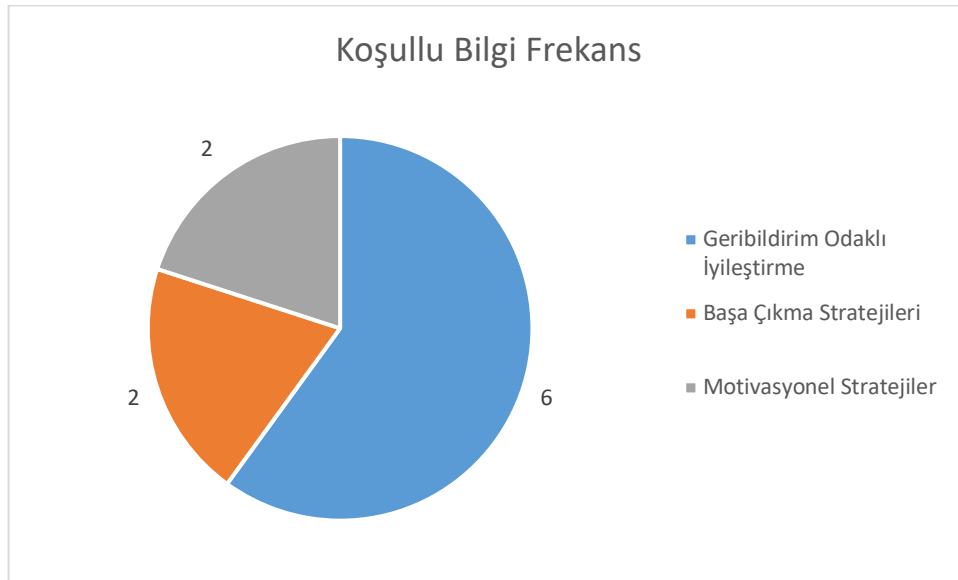
Sonuç olarak, görüşme verileri, İngilizce öğretmenlerinin işlemsel stratejileri ve bunların öğretim uygulamalarındaki önemi konusunda yüksek düzeyde farkındalık sergilediğini göstermektedir. Aktif olarak öz düşünüm sürecine katılmakta, öğrencilerin kavrayışını izlemekte ve derslerin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretim stratejilerini değiştirmektedirler.

Koşullu Bilgi

Koşullu bilginin incelenmesi, öğretmenlerin motivasyonu sürdürmek ve zorlu ortamlara uyum sağlamak için kullandıkları stratejileri vurgulamıştır. Şekil 3'te gösterilen ana temalar arasında geri bildirim dayalı iyileştirme (N=6), başa çıkma stratejileri (N=2) ve motivasyon stratejileri (N=2) yer almaktadır.

Şekil 3

Koşullu Bilginin Ortaya Çıkan Temaları



İngilizce öğretmenlerinden beşi geri bildirim dayalı iyileştirmeye başvurduklarını bildirdi. Özellikle yeterli idari ve öğrenci desteğinden yoksun oldukları dezavantajlı okullarda çalışanlar, kendi kendilerini motive etme, başkalarından ilham alarak heveslerini koruma ve öğrenciler üzerindeki potansiyel etkilerine odaklanma gibi stratejilere

başvurmuşlardır. Örneğin Ö1, *“Dezavantajlı bir okulda çalışıyorum ve daha önceki okullarımda beni motive edecek idareci ve öğrenci bulabilirken, bu okulda hiç yok, bu yüzden kendimi tükenmiş hissediyorum. Daha çok okuyarak, dünyada iyi şeyler yapan, bilime katkıda bulunan insanları görerek, küçük dünyamda ve etki alanımda öğrenmeye açık çok az sayıda öğrenciye bakarak kendimi motive etmeye çalışıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu duygu, daha az destekleyici ortamlarda motivasyonu sürdürmenin zorluğunu vurgulayabilir. Bu tür ortamlarda öğretmenler içsel güç bulmakta zorlanır ve motivasyonlarını korumak için dışsal ilham kaynaklarına yönelirler. Genellikle mesleki gelişime, olumlu rol modelleriyle etkileşime girmeye ve yaptıkları işin daha geniş etkisi üzerinde düşünmeye yönelirler. Ö1 tarafından paylaşılan bu deneyim, yeterli kaynaklara sahip olmayan okullarda çalışmanın duygusal ve mesleki yükünün yanı sıra, bu zorluklara rağmen öğrencilerin hayatlarında fark yaratmaya devam etmek için gereken dayanıklılık ve özveriği vurgulamaktadır. Bu tür durumlarda, kişinin temel amacını ve öğretme motivasyonunu hatırlaması, bağlılığın sürdürülmesi açısından çok önemlidir. Pek çok eğitimci için bu zorluk anları, genellikle mesleklerine duydukları ilk tutku ve bağlılıklarının kaybolabileceği noktayı işaret eder. Öğretmenler, temel amaçlarını akıllarında tutarak ister eğitime duydukları tutku ister öğrencilerin hayatlarında bir fark yaratma arzusu, isterse de kişisel büyüme ve gelişime olan bağlılıkları olsun, bu kariyer yolunu seçme nedenleriyle yeniden bağlantı kurabilirler. Ö2'nin yaklaşımı aynı zamanda bu motivasyonu korumaya yönelik pratik stratejileri de vurgulamaktadır. Kendisi şöyle görüş belirtmiştir: *“Zorlu günlerde kendimi motive etmek için sık sık kendime öğrencilerin hayatları üzerinde yaratabileceğim potansiyel etkiyi hatırlatıyorum ve meslektaşlarımdan destek arıyorum, ancak bu her zaman tüm motivasyonsuzluk duygularını hafifletmeyebilir. Kendime her şeyin geçeceğini hatırlatıyorum.”* Bu yansıma, amaç duygularını pekiştirmeye yardımcı olur ve motivasyon artırıcı bir rol oynayabilir. Ayrıca, meslektaşlarından destek almak da kullandıkları bir diğer stratejidir. Meslektaşlarla bir araya gelmek sadece duygusal destek sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda motivasyonsuzluk duygularının üstesinden gelmede çok değerli olabilecek bir topluluk ve ortak deneyim duygusunu da teşvik ediyor. Ancak Ö2, bu stratejilerin faydalı olabileceğini düşünse de motivasyon kaybı duygularını ortadan kaldıramayabileceğini kabul etmektedir. Bu duyguların geçici olduğunun ve *“her şeyin geçeceğinin”* kabul edilmesi, zorlukların yolculuğun bir parçası olduğunu ve azmin kilit önem taşıdığını hatırlatır. Bu zihniyet, öğretmenlerin çabalarının ve karşılaştıkları zorlukların daha büyük ve anlamlı bir sürecin parçası olduğunu bilerek zorlu dönemleri dirençli bir şekilde aşmalarına yardımcı olabilir. Genel olarak, net bir amaç duygusunu sürdürmek, destek sistemlerinden yararlanmak ve

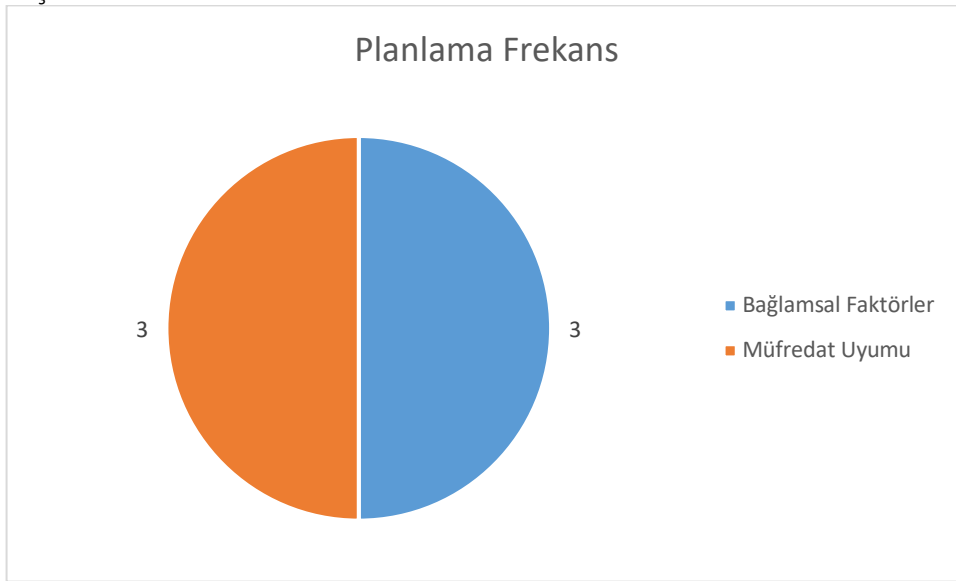
zorlukların geçici olduğu bakış açısını benimsemek, öğretmenlik mesleğinde bağlılığı ve hevesi sürdürmeye katkıda bulunan ve "ne zaman" ve "neden" olduğunu bilme konusundaki koşullu bilgilerini destekleyen stratejilerdir.

Planlama

İngilizce öğretmenlerinin planlama stratejileri, öğretim hedeflerini belirlemek ve yeni bilgileri derslere dahil etmek için çeşitli faktörleri dikkate almayı içermektedir. Şekil 4'te gösterilen veriler, bağlamsal faktörlerle ilgili temaların yüksek sıklıkta olduğunu ve müfredat uyumunun eşit sıklıkta gözlemlendiğini göstermiştir (her biri $N = 3$).

Şekil 4

Ortaya Çıkan Planlama Temaları



İngilizce öğretmenleri müfredat hedeflerini, öğrenci ihtiyaçlarını ve önceki derslerden alınan geri bildirimleri dikkate alarak belirli hedefler belirlediklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, zaman kısıtlılığı ve öğrenci çeşitliliğinin, her sınıf için farklı öğretim stillerini gerektirmesi nedeniyle hedef belirlemeyi zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, mesleki gelişim ve öğrencilerin sınıf hedeflerinin belirlenmesine dahil edilmesi de etkili planlamanın kritik bileşenleri olarak vurgulanmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin üçü, dersleri için planlama yaparken ve özel öğretim hedefleri belirlerken sınıfın demografik özelliklerini, akademik düzeylerini ve konu derinliğini dikkate aldıklarını ifade etmiştir. Ö3, "Ders hedeflerini müfredata dayalı olarak belirliyorum" diye paylaşmıştır. Ayrıca, zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin çeşitliliği ve her sınıfın farklı öğretim stillerini gerektirmesi nedeniyle hedef belirleme süreçlerini etkilemektedir. Ö1 hayal kırıklığını şöyle ifade etmiştir: "Zamanın kısıtlı olması ve öğrenci çeşitliliği hedef belirleme sürecimi etkiliyor çünkü her sınıfın farklı öğretim stillerine ihtiyacı var ve bu bazen bir yük gibi geliyor." Benzer bir şekilde, Ö6, öğretimi öğrencilerin

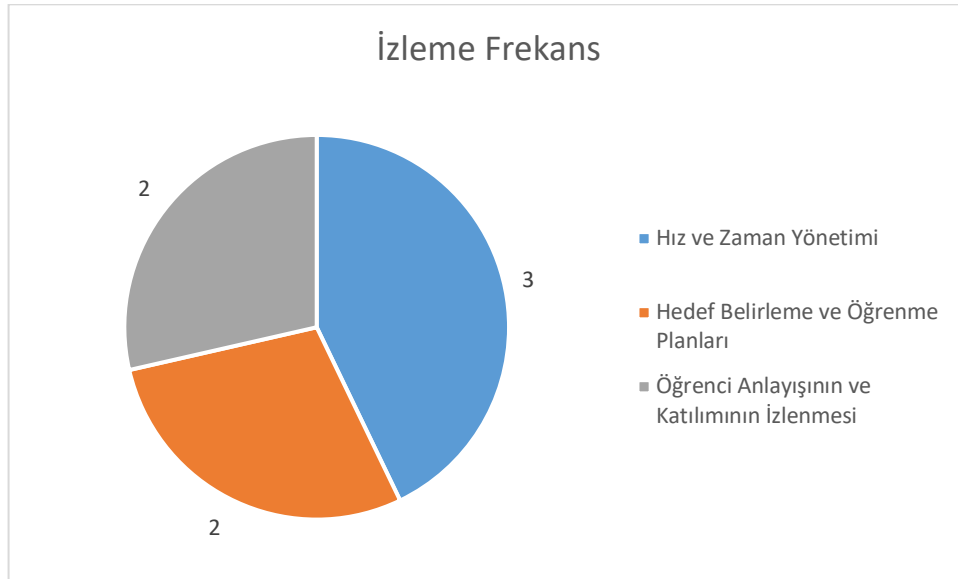
ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu hale getirmek için “öğrencileri sınıf hedeflerini belirleme sürecine dahil etmenin” önemini altını çiziyor ancak ekliyor: “...[bu] bazen zor olabiliyor çünkü öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları sürekli değişiyor, bu da hedefleri ilgili ve ulaşılabilir tutmayı zorlaştırıyor. Ayrıca tutarlı ve etkili bir öğretim stratejisini sürdürürken farklı öğrenci ihtiyaçlarını dengelemek dikkatli bir planlama ve esneklik gerektiriyor ki bu da iş yükümüz düşünülduğünde zorlayıcı olabiliyor. Bu alıntılar, sınırlı öğretim süresinin kısıtlamaları dahilinde çeşitli öğretim yaklaşımlarının taleplerini dengelemek için devam eden mücadeleyi ve karmaşıklığı yansıtmaktadır.

İzleme

İngilizce öğretmenlerinin izleme stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci öğrenimi için öğretimi düzenlemeyi içermektedir. Şekil 5, ilerleme hızı ve zaman yönetimi (N=3), hedef belirleme ve öğrenme planları (N=2) ve öğrencinin kavrama ve katılımının izlenmesinden (N=2) oluşan temaları temsil etmektedir.

Şekil 5

Ortaya Çıkan İzleme Temaları



Görüşmeler, dersler sırasında ilerleme hızının ve zaman yönetiminin izlenmesine yönelik çeşitli stratejileri ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan önemli temalardan biri, deneyimin zaman yönetimiyle ilgili üst bilişsel becerilerin geliştirilmesindeki önemli rolüdür. Örneğin Ö4, zamanı etkin bir şekilde yönetmede deneyimin rolünü yüksek düzeydeki üst bilişleriyle ilişkilendirmiş ve zaman algılarının deneyimle birlikte önemli ölçüde geliştiğini belirtmiştir. “Zaman algım geliştiği için ve yıllar içinde edindiğim deneyimle zamanı zihnimde yönetebiliyorum, bu da

bir üst biliş becerisidir.” Bu anlayış, sezgisel bir zaman yönetimi anlayışı geliştirmede deneyimsel öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bu içselleştirilmiş zamanlama duygusu, öğretmenlerin dersleri daha akıcı ve uyumlu bir şekilde ilerletmelerini sağlayarak, sık sık saat kontrolüne gerek kalmadan dersin her bir bölümüne uygun ilginin gösterilmesini sağlayabilir.

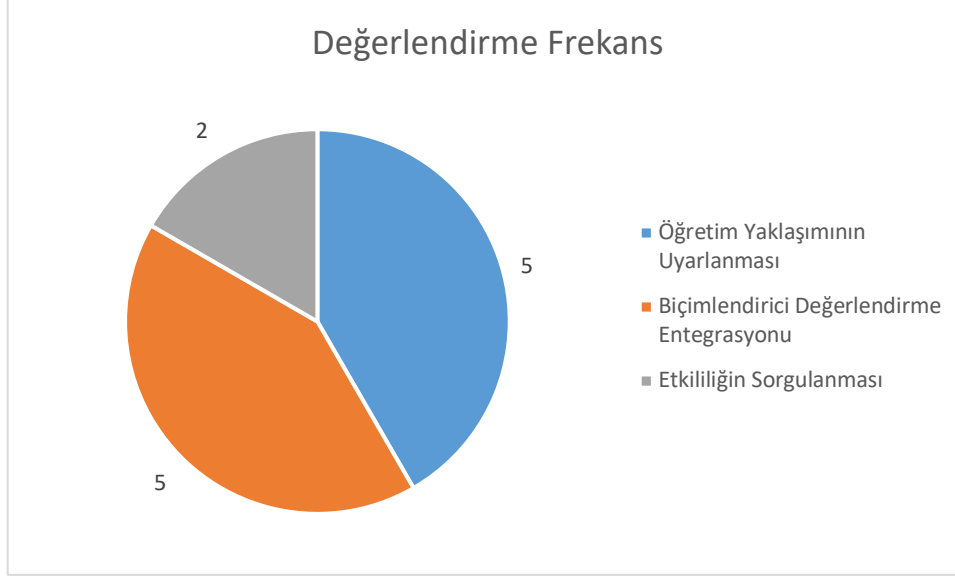
Ayrıca, görüşmeler boyunca yinelenen bir başka tema da öğretim tekniklerinin öğrencinin kavrama ve katılımına göre ayarlanmasıydı. Ö2, öğrencilerin anlamasını sağlamak için beden dilini gözlemlemenin, sorular sormanın ve ek açıklamalar ya da örnekler sunmanın kritik rolü üzerinde durmuştur. Öğretmenler her dersin çok ilgi çekici olmayabileceğinin bilincinde olarak, öğrenciler zorlandığında veya sıkıldıklarında farklı yaklaşımlar denemeye istekli olmuşlardır. Ö1, *“edindiğim bazı yeni bilgiler okulumun standartlarına uygun olmayabilir”* diye belirtmiş ve bunları deneyerek, etkili olup olmadıklarını gözlemleyerek ve gerekli düzenlemeleri yaparak öğretimlerine dahil etme sürecini tanımlamıştır. Bu gerçek zamanlı düzenlemeler, öğrenci katılımını sürdürmek ve anlamayı kolaylaştırmak için çok önemlidir. Ö2: *“Beden dilini gözlemlemeyi, sorular sormayı ve ek açıklamalar veya örnekler sunmayı içeren öğretim tekniklerini öğrencinin kavramasına ve katılımına göre ayarlıyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerden gelen gerçek zamanlı geri bildirimlere dayanarak tekniklerini sürekli olarak ayarladıkları bu uyarlanabilir yaklaşım, öğretmenlerin öğrencileriyle öğrenme yolculuklarının neresinde olduklarına dair bir köprü kurmalarına olanak tanıyarak etkileşimli ve duyarlı bir sınıf ortamını teşvik edebilir ve eğitimi daha etkili ve kişisel hale getirebilir.

Değerlendirme

İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme stratejileri incelendiğinde, öğretim yaklaşımlarının uyarlanması (N=5), bütünsel değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme entegrasyonu (N=3) ve etkililiğin sorgulanması (N=2) gibi ana temalar ortaya çıkmıştır.

Şekil 6

Ortaya Çıkan Değerlendirme Temaları



İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretim yaklaşımlarının uyarlanması, değerlendirme sürecinde temel bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu strateji, öğrenci geri bildirim ve performansına dayalı olarak öğretim yöntemlerinin sürekli olarak yansıtılmasına ve değiştirilmesine dayanmaktadır. Örneğin Ö2, öğretim hedeflerini belirlerken *“müfredat hedeflerini, öğrenci ihtiyaçlarını ve önceki derslerden alınan geri bildirimleri dikkate almanın”* önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, hedeflerin statik olmadığını, sürekli geri bildirimle dayalı olarak geliştiğini ve etkili öğretimin dinamik doğasını vurgulamaktadır. Bu uyarlanabilirlik, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncel ve etkili kalmasını sağlamaktadır.

Ayrıca, biçimlendirici değerlendirmenin entegrasyonu görüşmelerde öne çıkan bir diğer temadır. Öğrencilerin anlayışını geliştirmek ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamak için sınavlar, etkileşimli etkinlikler ve teknoloji tabanlı araçlar gibi tekniklerin kullanıldığı belirtilmiştir. Örneğin Ö5, değerlendirme hedeflerinin şekillendirilmesinde *“öğrencilerin seviyesi ile ders kitabı” arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır.* Bu gözlem, biçimlendirici değerlendirmelerin hem öğrencilerin becerileri hem de kullanılan öğretim materyalleri ile uyumlu hale getirildiğini göstermektedir. Etkili biçimlendirici değerlendirme, bilgiyi basitçe ölçmenin ötesine geçer; öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde düşünmeleri ve üst bilişsel uygulamalara katılmaları için fırsatlar yaratmayı içerir. Ayrıca, soru sorma tekniklerinin etkinliği de değerlendirmede bir başka strateji olarak belirtilmektedir. Daha az bahsedilse de soru sormanın, İngilizce öğretmenleri için öğrencilerin anlamalarını incelemek, tartışmayı teşvik etmek ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyulabilecek alanları belirlemek için bir araç olarak hizmet etmektedir.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları hem nicel hem de nitel verilerden yararlanarak İngilizce öğretmenleri arasında üst bilişsel farkındalığın düzeyine ve üst bilişsel stratejilerin entegrasyonunu ilişkin kapsamlı bir anlayış sunmaktadır. Genel olarak, nicel analiz, İngilizce öğretmenlerinin özellikle bildirimsel bilgide yüksek düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenlerle yapılan önceki araştırmalarla tutarlıdır (Batdı, 2016; Öz, 2016; Öztürk, 2020). Bildirimsel bilgi kişinin kendi yetenekleri ve performansı hakkındaki farkındalığı ve muhakemesi ile ilgilidir ve sonuç olarak, bu çalışmadaki İngilizce öğretmenlerinin kendi güçlü ve zayıf yönleri ile öğretim performansları hakkında güçlü bir farkındalık gösterdikleri sonucuna varabiliriz. Ayrıca nicel bulgular, İngilizce öğretmenlerinin planlama ve değerlendirme stratejilerinde en düşük seviyeleri sergilediklerini göstermiştir. Ancak, planlama ve değerlendirme stratejileri ve bunların İngilizce öğretmenlerinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi incelendiğinde, etkili planlama nitel bulgularda da kritik bir husus olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenleri, sürekli öz değerlendirme ve öğrenci performansına dayalı öğretim yaklaşımlarının uyarlanmasını içeren çoklu değerlendirme stratejileri hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermişlerdir. Buna ek olarak, biçimlendirici değerlendirmeler ve etkili sorgulama teknikleri, öğretmenlerin sürekli geri bildirim sağlamalarına ve yöntemlerini düzenlemelerine olanak tanıyan temel bileşenlerdi. Benzer şekilde araştırmalar, öz değerlendirmeye odaklanan yansımalar gibi değerlendirme stratejilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Amalia ve diğerleri, 2020; Arslan, 2019; Davis ve McDonald, 2019; Matthew ve diğerleri, 2017; Tosriadi ve diğerleri, 2018).

Nicel analiz aynı zamanda demografik özellikler arasında önemli farklılıklar ortaya koymuştur. 15 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan 41-50 yaşlarındaki İngilizce öğretmenleri daha yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalık göstermiştir. Öğretmenlik deneyimi işlemsel bilgiyi, izleme ve değerlendirmeyi önemli ölçüde etkilemezken, bildirimsel bilgi, koşullu bilgi, planlama ve genel envanter üzerinde etkisi olmuştur. Bu bağlamda, nitel bulgular da deneyimli öğretmenlerin izleme stratejilerini daha etkili bir şekilde kullandıklarını, sık sık saat kontrolü yapmadan derslerin temposunu etkili bir şekilde iletmelerine olanak tanıyan sezgisel bir zaman yönetimi anlayışı sergilediklerini göstermiştir. Bu sonuçlar, Bulut (2018) tarafından sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin üst bilişsel düzeyleri üzerine yapılan araştırmayla karşılaştırıldığında farklılık göstermektedir. Bulut'un çalışması, deneyimin işlemsel bilgi ve koşullu bilgi veya izleme, değerlendirme ve toplam envanter üzerinde etkili olmadığını, bildirimsel bilgi ve planlama üzerinde ise etkili olduğunu göstermiştir.

Bu tutarsızlıklar, karşılaştırılabilir sonuçlar elde etmek için çeşitli alanlarda çalışan öğretmenlerle benzer veri toplama yönteminin kullanıldığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak genel bir karşılaştırma yapıldığında, her iki veri setinden de daha az yıllık deneyime sahip İngilizce öğretmenlerinin, daha deneyimli İngilizce öğretmenlerine kıyasla biraz daha düşük üstbilişsel farkındalık düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık konusundaki yeterliliklerini izlemeye ve güçlendirmenin yanısıra öğrencilerin öz düzenlemelerini teşvik etmeye odaklanarak geliştirilmelidir (Kallio, ve diğerleri, 2017).

Ayrıca cinsiyet rollerinin incelenmesinde, bazı araştırmalarda cinsiyetin üstbilişsel farkındalık düzeylerini etkilemediği vurgulanırken (Memnun ve Akkaya, 2009; Öz, 2016; Öztürk, 2020; Sarıçoban, 2015), diğer araştırmacıların bulgularında (Bulut, 2018; Nahrkhalaji, 2014; Üstünbaş ve Alagözlü, 2021) cinsiyet açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmamızdaki bulgular, erkek öğretmenlerin envanterin hem alt boyutlarında hem de toplamında önemli bir rol oynadığını ve daha fazla farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumun bir sonucu olarak bu alanda daha detaylı bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Nitel analiz sonuçları, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının hem olumlu hem de olumsuz özelliklerini ve bunun öğretim yaklaşımları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin mesleğine olan derin tutku ve bağlılıklarını, öğretimlerini ve öğrenci katılımını olumlu yönde etkileyen temel bir güç olarak vurgulamaktadır. Yansıtma tekniklerini kullandıklarında ve mesleki gelişim arayışına girdiklerinde öğretmenlerin güçlü üstbilişsel farkındalıkları ya da kendi öğretim süreçlerini anlama ve yönetme becerileri işlemsel bilgilerine yansımaktadır. Onlar aynı zamanda becerilerine ek olarak çeşitli başa çıkma stratejileri kullanarak öğrencileri için motive edici bir öğrenme ortamı sağladıklarında üstbilişsel farkındalıkları koşullu bilgilerine yansımaktadır. Bu durum, öğretimin planlanması, değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gibi alanlarda ileri düzey üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin öğrenme süreci üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu gösteren önceki çalışmaları desteklemektedir (Griffith, Bauml ve Quebec-Fuentes, 2016; Üstünbaş ve Alagözlü, 2021).

Bununla birlikte, nitel analiz, öğretmenlerin öğretime olan mesleki ve duygusal bağlılıklarını dengelemede karşılaştıkları potansiyel zorlukları da ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin tutkusunun “*mesleki mesafeyi koruma*” mücadelesine ve “*sınıftaki sorunları eve taşıma*” eğilimine yol açabileceğini kabul etmesi, öğretmenliğin karmaşık doğasını vurgulamaktadır. Bu ikilem, öğretmenlerin bir yandan öğrencilerine olan tutkularını ve bağlılıklarını sürdürürken diğer yandan da

kendilerini koruma ve sınırlarını belirleme stratejileri geliştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Bu sonuç, iyilik halinin sağlanmasının yaşamın kişisel ve mesleki yönlerinin uyumlu hale getirmeyi içerdiğini gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Bhatt, 2023); bu da duygu düzenleme becerilerini geliştirmenin, İngilizce öğretmenleri arasında öğretmen dayanıklılığını artırmak ve potansiyel tükenmişliği azaltmak için etkili bir strateji olabileceğini öne sürmektedir (Li, 2023; Polat ve İskender, 2018; Xie, 2021). Bu bağlamda, sosyal ve duygusal öğretimin hizmet öncesi İngilizce öğretmenliği eğitimi ve mesleki gelişim programlarına entegre edilmesi, öğretmenleri mesleğin duygusal taleplerine daha iyi hazırlayabilir (Donahue-Keegan vd., 2019; Cochran ve Peters, 2023).

Ayrıca bulgular, okul iklimi, zaman kısıtlamaları ve öğrenci çeşitliliği gibi bağlamsal faktörlerin öğretmenler için hedef belirleme süreçlerinde önemli zorluklar oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Her sınıf farklı öğretim tarzları gerektirmekte ve tutarlı ve etkili bir öğretim stratejisi sürdürürken farklı öğrenci ihtiyaçlarını dengelemek dikkatli planlama ve esneklik gerektirmektedir. Öğretmenler, mevcut sınırlı öğretim süresi içinde öğrencilerinin gelişen ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak için öğretim yaklaşımlarını uyarlamanın getirdiği yükten duydukları hayal kırıklığını dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin hem müfredat hedeflerine bağlı kalırken hem iş yüklerini yönetirken, öğretimlerini kişiselleştirmeye çalışma sürecinde karşılaştıkları süregelen mücadeleyi vurgulamaktadır. Önceki araştırmalar, öğretmen öz-yeterliği ile okul iklimi, öğrenci motivasyonu, iş yükü ve idari destek eksikliği gibi bağlamsal faktörler arasında bir korelasyon olduğunu ve bu faktörlerin öğretmenlerin öz yeterliliklerini nasıl etkilediğini ve öğretim sürecinde üstbilişsel farkındalıklarını nasıl engellediğini ortaya koymuştur (Chen ve Yeung, 2015; Knoblauch ve Chase, 2015; Ma ve Cavanagh, 2018; Üstünbaş ve Alagözlü, 2021).

Bu bulguların çıkarımları iki yönlüdür. İlk olarak, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca öğretim becerilerini geliştirmeye odaklanmaması, aynı zamanda öğretimin duygusal ve öz düzenleyici yönlerini de ele alması gerektiğini göstermektedir (King ve Chen, 2019). Araştırmalar, öğretmen adaylarının kendilerine öğretilen kuramsal bilgiler ile karşılaştıkları gerçek öğretim uygulamaları arasında bir kopukluk olduğunu bildirmişlerdir (Üstünbaş ve Alagözlü, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin duygusal dayanıklılık, öz farkındalık ve etkili sınır belirleme yöntemleri geliştirmek için gerekli becerilerle donatılması, onların mesleklerinin karmaşık zorluklarını yönetmelerine ve tükenmişlik yaşama olasılıklarını azaltmalarına yardımcı olabilir (Cochran ve Peters, 2023; Li, 2023).

İkinci olarak, bulgular öğretmenlere üstbilişsel farkındalık ve öğretim planlama becerilerini geliştirmeleri için yeterli destek, kaynak ve

mesleki gelişim fırsatları sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları, öğretmenlerin kendi öğretim süreçleri hakkında daha yüksek bir üstbilişsel farkındalık düzeyi geliştirmelerine ve yaşadıkları zaman kısıtlamaları dahilinde farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlama stratejilerine yardımcı olarak, öğretmenlerin daha etkili ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sağlama kapasitelerini artırabilir (Salari ve Farahian, 2022).

Sonuç

Bu araştırmanın odak noktası, hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini araştırmak, üstbilişsel stratejilerini öğretim uygulamalarına nasıl entegre ettiklerini anlamak ve bu stratejileri uygulama kararlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık, öğretim teknikleri ve öğretim deneyimlerini etkileyen bağlamsal koşullar arasındaki karmaşık ilişkiyi vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutkuları ve bağlılıkları değerli olsa da bulgular aynı zamanda öğretmen eğitiminde daha bütüncül bir yaklaşıma ve karşılaştıkları duygusal ve pratik zorlukları ele almak için desteğe ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim kurumları, öğretmenlerin üst bilişsel becerilerini geliştirerek ve onları gerekli yöntem ve araçlarla donatarak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan yüksek kaliteli, öğrenci merkezli öğretim sunma konusunda öğretmenleri daha iyi destekleyebilir. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığı, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının üst bilişsel becerilerine daha fazla önem verilen, hala nispeten keşfedilmemiş bir araştırma konusudur (Memnun ve Akkaya, 2009; Tanner, 2012; Öz, 2016).

Sınırlılıklar ve İleri Araştırmalar için Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmanın dikkate değer sınırlılıklarından biri, katılımcı sayısının az olması ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerine odaklanmasıdır; bu durum, sonuçların genellenebilirliğini etkilemektedir. Bu konuyu ele almak için gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin alanyazını zenginleştirmek için daha büyük bir örneklem ve farklı öğretmenlik alanlarını içerebilir. Buna ek olarak, nitel araştırmamız kadın hizmet içi öğretmenleri kapsamaktadır, dolayısıyla bulguların hem kapsamını hem de geçerliliğini artırmak için gelecekteki araştırmalara erkek hizmet içi öğretmenlerin de dahil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması daha kapsamlı iç görüler sağlayabilir. Örneğin, öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarını ve kullandıkları stratejileri daha iyi anlamak için sınıf içi performanslarını algılanan farkındalıklarıyla karşılaştırarak gözlemsel ve boylamsal çalışmalar yapılabilir. Dil öğretimi ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirebilecek farklılıkları ve olası faktörleri anlamak için hizmet öncesi

ve hizmet içi İngilizce öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalıklarını karşılaştıran araştırmalara da ihtiyaç vardır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Etik Kurulu'nun 08/01/2024 tarihli 01/10 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Amalia, L. L., Widiati, U., Basthomi, Y., & Cahyono, B. Y. (2020). Reflective practice on lesson planning among EFL teacher educators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 153-160. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25025>
- Arslan, F. Y. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 20(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>
- Bhatt, S. P. (2023). Exploring professional wellbeing of English language teachers. *Journal of NELTA*, 28(1), 30-47. <https://doi.org/10.3126/nelta.v28i1.61373>
- Balçıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Batdı, V. (2016). Türkiye'deki Almanca öğretmenlerinin hizmet-içi alan eğitimine ilişkin görüşleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 796-816. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016430>
- Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161-3193. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208>
- Bozkurt, N. (2013). An examination of the links between pre-service teachers' metacognitive level, learning styles and their achievement of History class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1634-1640. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.093>

- Bulut, İ. (2018). The levels of classroom and Pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 2697-2706. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061201>
- Chen, Z., & Yeung, A. S. (2015). Self-efficacy in teaching Chinese as a foreign language in Australian schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 24-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.2>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cochran, L. M., & Peters, M. P. (2023). Mindful preparation: An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103986>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.15581/004.12.25329>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, A., & McDonald, D. (2019). Teachers' reflections of instructional effectiveness: Self-assessment through a standards-based appraisal process. *Reflective Practice*, 20(1), 125-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1569508>
- Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150-168. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26841580>
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240-256). New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>
- Fathima, M. P., Sasikumar, N., & Roja, M. P. (2014). Enhancing teaching competency of graduate teacher trainees through metacognitive intervention strategies. *American Journal of Applied Psychology*, 2(1), 27-32. <https://doi.org/10.12691/ajap-2-1-5>

- Farrell, T.S.C., & Bennis, K. (2013). Reflection on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Fisher, R. (2002). Shared thinking: metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63-67. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00188>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Griffith, R., Bauml, M., & Quebec-Fuentes, S. (2016). Promoting metacognitive decision-making in teacher education. *Theory Into Practice*, 55(3), 242-249. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173997>
- Hartman, H. J. (2001). Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice. In H. J. Hartman (Ed.), *Teaching metacognitively* (pp. 149-169). Boston: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_8
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching: An overview. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 1-269). New York and London: Routledge Studies in Applied Linguistics. <https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hijardemaal, R. F., & Sandven, J. (2017). The utility of the metacognitive awareness inventory for teachers among in-service teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 78-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p78>
- Kerndl, & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46(1979), 52-61. <https://doi.org/10.33225/pec/12.46.52>
- Kim, Y., & Stormont, M. (2020). Early childhood teachers' ratings of metacognitive knowledge and behavioural support strategy use in classrooms. *Early Childhood Educational Journal*, 181-188. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00991-z>
- King, R.B., & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific*

Education Researcher, 28, 279–281.
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00469-x>

- Knoblauch, D., & Chase, M. A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104- 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>
- Leiva, L. R., Lara, M. Q., Larenas, C. D., Tagle, T., Alarcon, P., Urrutia, M., & Gutierrez, J. L. (2017). Metacognitive awareness and cognitive styles: Are there differences between what Chilean efl pre-service teachers and newly-qualified EFL in-service teachers claim? *Lenguas Modernas*, 49, 183-206.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Ma, K., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134-151. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
- Manasia, L. (2015). Creating A-HA moments in teaching practice. Routine versus adaptive metacognition behaviors in teachers. In *Proceedings of the scientific conference AFASES*, (pp. 1255-12626).
- Mattew, P., Mathew, P., Prince, & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- Mbato, C. L., & Triprihatmini, V. (2022). Empowering pre-service English teachers' metacognitive awareness in teaching through reflections. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2497-2512. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2497>
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In I. B. Weiner, D. K. Freedheim, W. M. Reynolds, J. A. Schinka, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 79-102). New Jersey: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/0471264385.wei0705>
- Memnun, D. S., & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2009(1), 1919-1923. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.337>

- Nahrkhalaji, S. (2014). EFL teachers' metacognitive awareness as a predictor of their professional success. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 8(6), 1665-1669.
- Öztürk, N. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi ve üstbilgi eğitimi anlayışlarının incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 47-68.
- Öztürk, N. (2017). An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies*, 43(3), 247-264.
<http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1273761>
- Öztürk, N. (2020). An analysis of teachers' metacognition and personality. *Psychology and Education*, 57(1), 40-44.
<https://doi.org/10.17762/pae.v57i1.6>
- Öz, H. (2015). Investigating pre-service English teachers' metacognitive awareness. In H. Öz (Ed.), *Language and communication research around the globe: Exploring untested ideas* (pp. 35-58). New York: Untested Ideas Research Center.
<https://doi.org/10.13140/2.1.3167.3124>
- Öz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 232, 655-667.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.090>
- Paris, S., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- Polat, D. D., and İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
- Prytula, M. P. (2008). *Scholarship epistemology: An exploratory study of teacher metacognition within the context of successful learning communities*. Unpublished Doctoral thesis, University of

- Saskatchewan. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10388/etd-09132008-091556>
- Prytula, M. P. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>
- Salari, M. and Farahian, M. (2022). EFL teachers' self-efficacy and professional development: the mediating effect of metacognitive awareness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(5), 1337-1352. <https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2022-0098>
- Sarıçoban, A. (2015). Metacognitive awareness of pre-service English language teachers in terms of various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 664-669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.135>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sevimel, A., & Subasi, G. (2018). The factors affecting teacher efficacy perceptions of Turkish pre-service English language teachers. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 8(1), 1-17.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 313-323. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0450>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE-Life Sciences Education*, 11(2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>
- Tosriadi, T., Asib, A., Marmanto, S., & Azizah, U. A. (2018). In-service EFL teachers' reflection as a pathway to develop teacher professionalism. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 921-932. Retrieved from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/467/302>
- Üstünbaş, Ü., ve Alagözlü, N. (2021). İngilizce öğretmenliği ve öğretmen eğitiminde öz-yeterlik inançları ve üst bilişsel farkındalık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 267-280. <https://doi.org/10.14686/buefad.828035>
- Veenman, M. V. (2016). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-273). New York: Routledge.

- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wernke, S., Wagener, U., Anschuetz, A., & Moschner, B. (2011). Assessing cognitive and metacognitive learning strategies in school children: construct validity and arising questions. *The International Journal of Research and Review*, 6(2), 19-38.
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 735969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Yildiz, H., & Akdag, M. (2017). The Effect of Metacognitive Strategies on Prospective Teachers' Metacognitive Awareness and Self Efficacy Belief. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 30-40. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2662>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter?. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 404-423). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>



EFL Teachers' Metacognitive Awareness*

Naile CANLI¹, Turan PAKER²

Abstract

The purpose of this study was to investigate in-service English language teachers' (ELTs) metacognitive awareness levels and how they integrate metacognitive strategies into their teaching practices and to identify the factors influencing their judgements. Using a sequential explanatory research design, the Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MCAI) was administered to 54 ESLTs in Turkey. Quantitative data were analyzed using Kruskal-Wallis H test and Mann Whitney U test, while qualitative data were examined through content analysis. The results showed that there were significant demographic differences in metacognitive awareness levels and sub-dimensions. Qualitative findings revealed both positive and negative aspects of the metacognitive awareness of CLTs and its impact on their teaching approaches. This study highlights the complex relationship between metacognitive awareness, teaching techniques and contextual factors, emphasizing the need for holistic teacher training and support to overcome emotional and practical challenges. This study highlights the need for a holistic approach to teacher education and support that aims to develop teachers' metacognitive skills and equip them with the necessary tools to enhance student-centered teaching, while also providing a comprehensive discussion on the implications for pre-service teacher education and practice.

Article

Research Article

Date Sent

31/01/2024

Date Accepted

30/10/2024

Date of

Publication

0/0/2024

Key Words

Metacognitive awareness, Metacognitive competence, EFL teachers

¹ Konya Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Koordinatörlüğü, ORCID: 0000-0001-6367-6348, ncanli@ktun.edu.tr

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-3941-3975, tpaker@pau.edu.tr

Suggested Citation:

Canlı, N. & Paker, T. (2025). EFL teachers' metacognitive awareness. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 63, 271-306. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1429378>

Introduction

Teachers, prior to the requirements of today's era, must meet high national teaching criteria while also gaining the skills necessary to run effective classroom instruction in addition to achieving successful learning outcomes. While the teaching process necessitates the development of instructional approaches and activities in order to make subject knowledge teachable and relevant to a diverse range of learners, teachers are also expected to construct a "curriculum vision" (Zumwalt & Craig, 2008). To achieve this, teachers must develop the competence to identify, arrange and plan activities, tasks, and lessons that take into consideration the learners' interests, needs, experiences, and socio-educational background (Leiva et al., 2017). Equally essential, teachers must be able to reflect on their own teaching techniques in order to continuously review and improve their work and assist students in developing their own learning strategies and achieving high-order thinking abilities (Darling-Hammond & Bransford, 2005). For this to happen, it is necessary for teachers to acquire metacognitive awareness to be able to face the complex and demanding task of teaching.

Teacher metacognition is considered to have a substantial impact on the process of teacher teaching and student learning (Prytula, 2008; 2012). Over the last decade, there has been a growing understanding that metacognition is essential for successful learning (McCormick, 2003) and efficient instruction (Ben-David & Orion, 2013; Fathima, Sasikumar, & Roja, 2014). The notion of metacognition, which is defined as the thought process linked with abilities, strategies, and cognitive tasks, is significant from this perspective (Veenman et al., 2006; Wernke et al., 2011). To promote students' opportunities to be or think in a metacognitive fashion, teachers first need to be metacognitive themselves, which means that they have to be conscious of their metacognition levels and characteristics (Jiang et al., 2016; Kallio, et al., 2017). As a result, teachers should first acquire a meta-perspective on their pedagogical practices. Therefore, research on the competence of metacognitions among teachers and teacher candidates should be conducted to identify their level of awareness of the concept and how it operates. By doing so, teachers will be able to improve their teaching and learning abilities, allowing them to assist their learning in identifying their own cognitive styles, learning strategies, and how to regulate them through metacognition (Bozkurt, 2013; Farrell & Bennis, 2013).

Literature Review

Metacognition and Metacognitive Awareness

The concept of metacognition was first put forth by Flavell in the late 1970s, defining it as "thinking about thinking" (Flavell, 1979, p. 906) or in a broader sense, one's ability to understand, control, and manipulate their own cognitive process to maximize learning. Furthermore, he viewed the cognitive monitoring process as involving the actions and interactions of two main components or interconnected phenomena: knowledge (awareness of one's thinking) and regulation (the ability to manage one's thinking process) (Flavell, 1979). Metacognitive knowledge on its own, consists of declarative, procedural and conditional knowledge (Paris, Cross, & Lipson, 1984). Next, declarative knowledge (DK), also known as content knowledge, involves one's knowledge and perception regarding their own skills and performance. It also contains information and views about how and to what extent variables such as age, gender, IQ, motivation, personality, and educational background impact learning (Haukås, 2018). Procedural knowledge (PK), also referred to as task knowledge, relates to one's awareness in the process of how to handle a task and their likeliness to reach its aim effectively (Veenman, 2016). Finally, conditional knowledge (CK), or strategic knowledge, is the ability to determine when, where and why to apply certain strategies to effectively accomplish their goal (Veenman et al., 2006).

Regulation of metacognition focuses on one's ability to resolve conflicts, identify errors, and control obstacles by applying skills regarding planning, processing, monitoring, and assessment (Shimamura, 2000). The potential in applying proper strategies and resources to relevant tasks is referred to as planning. The ability of learners to maintain track on their task performance and goal attainment is monitored and the ability of learners to analyze their regulatory processes and learning results is included in the evaluation. The regulation function, metacognitive knowledge, and metacognitive experiences are all aspects of self-regulated learning (Zimmerman & Risemberg, 1997). They allow learners to become autonomous as the learning becomes a conscious process in which they have control to monitor, correct, analyze the effectiveness of the learning strategies and conduct changes when necessary (Shimamura, 2000). One of the primary responsibilities of teachers in SRL is to provide support and guidance to students (Kallio, et al., 2017). Metacognitive awareness (MA) is what makes learning possible and enables learners to think more freely, and thus, achieve their objectives.

As teachers serve as role models of learning for their students, it is important that they are aware of their own personal metacognitive strategies which in turn will enable them to guide their students towards MA (Leiva et al., 2017; Kallio et al., 2017). An additional advantage of metacognitive awareness in educators is that it enables them to aspire to enhance their teaching performance (Darling-Hammond,

2006) and contributes to their professional development (Bulut, 2018). Despite the benefits it brings to the teaching and learning process, few existing research in the field has yielded unfavorable results, indicating that teachers (pre-service or in-service) are either unable to describe metacognition or have a very simplistic and constrained understanding resulting in unsuccessful attempts to plan their instruction for metacognition and/or to teach metacognitively in the classroom (Fisher, 2002; Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008; Kerndl & Aberšek, 2012; Öztürk, 2016; 2017; 2020).

Teaching Metacognitively

Teaching metacognitively is concerned with teaching for and with metacognition. Teachers who use metacognition in their teaching reflect on their own thinking. It entails considering instructional goals, teaching approaches, sequencing, resources, students' personalities and needs, curricular issues, instruction, and assessment-related concerns before, during, and after sessions to enhance their instructional effectiveness" (Hartman, 2001, p.149). Effective teachers, according to recent research, are "more metacognitive" (Duffy et al., 2009) or possess 'adaptive metacognition,' (Manasia, 2015) which entails both self and contextual modification in response to a wide range of classroom variability.

Hartman (2001) further discusses teacher metacognition by explaining it in two separate components: the first being executive management strategies, which are strategies that involve the process of planning, monitoring, and evaluating or reflecting on one's thoughts, actions, and outcomes throughout the lesson, and the second being strategic knowledge, which involves "what information/strategies/skills you have, *when* and *why* to use them, and *how* to use them" (p.50).

According to Kim and Stormont (2020), teacher metacognition comprises personal variables, task variables and strategy variables. They define these concepts as follows:

- (a) *Personal variables*: This notion is related to self-awareness, which entails knowing one's own strengths and weaknesses. Teachers' personal variables show that they are aware of both the advantages and disadvantages of their teaching skills and abilities.
- (b) *Task variables*: This variable involves awareness about the scope and demands of tasks in addition to awareness of the circumstances and factors that potentially affect the tasks. Teachers should be familiar of the requirements necessary to meet teaching tasks, as well as the criteria for various pedagogical tasks in teaching processes, and what a successful one should look like.

- (c) *Strategy variables*: Determining which cognitive strategy and consciousness of their potential use in addressing and completing specific tasks, is referred to as the strategy variable. It involves pedagogical information and strategies that teachers employ to deal with various situations in the classroom. The metacognitive dimension of such information is understanding when and how to implement it.

Keeping in mind both explanations of the concept, teacher metacognition can be understood as the practice of requiring teachers to self-regulate their instruction prior to, during, and after conducting lessons to optimize their efficacy with students. Teachers should properly organize their lessons, verify, and monitor the process on a regular basis while making modifications as needed, and evaluate how a lesson is conducted when it is completed. Thereafter, they should consider the process and make plans to enhance their performance. Teaching metacognitively also entails knowing what instructional techniques they have in their repertoire, what they include, when and why to implement them, and how to employ them (Mbato & Triprihatmini, 2022). This form of metacognition is required for effective lesson preparation, shifting gears during or after a lesson when a teaching strategy isn't succeeding as intended, and while considering alternate approaches (Hartman, 2001). Besides, over the course of the past two decades, researchers in the field of psychology and education have recognized the significant role of metacognition in understanding and defining the process of learning. and have considered it to be of utmost importance in achieving successful learning outcomes (Yıldız & Akdağ, 2017).

Teachers' professional growth requires the use of metacognition and is a critical requirement to have in a teacher as it affects the efficacy of students. However, the research on teachers in this area is limited leading to a requirement to establish the level of MA of teachers to contribute to the field, teachers, and program development specialists (Memnun & Akkaya, 2009; Öztürk, 2017; 2020). Regarding language teacher education and teaching research, studies have primarily employed quantitative methods focused on the general aspects of metacognition and its related concepts (Nahrkhalaji, 2014; Öz, 2015; 2016; Sarıçoban, 2015; Sevimeş & Subaşı, 2018). For instance, Nahrkhalaji (2014) explored how MA affected EFL teachers' performance (N=50) and whether gender, education, and teaching experience influenced their MA levels. The results indicated that educational background and teaching experience were important in differentiating groups. However, other studies found no significant effect of these background factors on the metacognition of pre-service EFL teachers (Öz, 2016; Sarıçoban, 2015). Hence, the purpose of this study is to address a gap in language teacher education by exploring MA levels and strategy

integration among in-service ISELTS. While previous studies have primarily used quantitative methods to examine general aspects of metacognition, this study will employ a mixed-method approach to investigate how ISELTS incorporate metacognitive strategies into their teaching practices and identify the factors that influence their decisions. Therefore, the research questions guiding our study are:

- (I) What are the levels of in-service English language teachers' metacognitive awareness in terms of the total dimension and sub-dimension inventory?
- (II) In terms of the overall dimension and sub-dimension of the MAIT inventory, are there any significant differences in MA levels among in-service English language teachers depending on their age, gender, degree of education, or teaching experience?
- (III) What is the level of awareness and understanding of metacognitive strategies among in-service English language teachers?
- (IV) How do in-service English language teachers integrate metacognitive strategies into their teaching practices?
- (V) What factors influence in-service English language teachers' decisions to implement metacognitive strategies in their instruction?

Methodology

Research design

This study adopted a sequential explanatory mixed method design to examine the perceived metacognitive awareness levels of INSELT's in Turkey. The research design employed in this study involves the systematic collection and analysis of quantitative data in the initial phase, followed by the collection and analysis of qualitative data in the subsequent phase. This sequential approach allows for a comprehensive exploration of the research topic, building upon the insights gained from the initial quantitative findings (Creswell, 2009). The quantitative data were collected via cross-sectional survey design with the aim to find whether EFL teachers' demographic features have a significant difference on the overall dimension and sub-dimension of the conducted MAIT inventory. The cross-sectional study approach was chosen because it enables for data gathering from a larger number of participants at once and provides the observation of variables without influencing them (Creswell, 2009).

Participants

For data collection in this study, simple random sampling procedure was applied to ensure unbiased selection. This study was conducted with 54 ISELTS who were employed in various cities across Turkey. 79.6%

were females ($N = 43$) and 20.4% were males ($N = 11$). The ages of the participants ranged from 20 to 74 and were presented in Table 1. While 66.7% ($N = 36$) of teachers had a bachelor's degree, 29.6% ($N = 16$) had a master's degree and 3.7% ($N = 2$) had a PhD degree. All the participants actively work as in-service teachers, with teaching experiences of 1-3 years ($N = 9$), 4-6 years ($N = 7$), 7-9 years ($N = 13$), 10-15 years ($N = 12$), and 15 + years ($N = 13$) respectively.

Table 1

Demographic Information of the Participants

Variables	Demographic Characteristics	<i>N</i>	Percentage
Gender	Female	43	79.6%
	Male	11	20.4%
Age	20-30	19	35.2%
	31-40	25	46.3%
	41-50	7	13.0%
	51-60	2	3.7%
	61-75	1	1.9%
Experience	1-3 years	9	16.7%
	4-6 years	7	13,0%
	7-8 years	13	24.1%
	10-15 years	12	22.2%
	15+ years	13	24.1%
Education	Bachelor's degree	36	66.7%
	Master's degree	16	29.6%
	Doctor's degree	2	3.7%

Data Collection

In alignment with the research questions, the current study employed various data collection instruments, including a demographic form, the MAIT scale, and written interview forms (WIF). Before administering the MAIT scale, permission was obtained via email from Balcıkanlı (2011).

The data collection tool of the MAIT scale consisted of two sections. Items regarding demographic information such as teachers' age, gender, education, and teaching experience were in the first part, while the Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) developed by Balcıkanlı (2011), was in the second part. Balcıkanlı (2011) developed MAIT through modifying the 52-item version of Metacognitive Awareness Inventory (MAI) developed by Schraw and Denisson (1994), to specifically measure the metacognitive awareness levels of teachers. The MAIT is a 5-point Likert-type scale that consists of 24 items. The inventory includes six sub-dimensions. It measures (a) the knowledge of one's cognition which includes the subdimensions of declarative knowledge, procedural knowledge, and conditional knowledge, and (b) the regulation of cognition which includes the subdimensions of planning, monitoring, and evaluating. The Cronbach Alpha reliability values vary between .79 and .85 for the mentioned sub-dimensions.

Initially, the MAIT was customized for online use via Google Forms to include as many participants as feasible and to get information from teachers working in various demographic contexts. Furthermore, before filling out the MAIT scale, all participants were informed with a document that their participation in this study was completely voluntary, and all information would remain confidential. To successfully complete the MAIT, participants were required to confirm their participation by approving a consent form. To ensure that participants could provide unbiased replies, they were not given any training in metacognition or metacognitive awareness. No teachers were excluded from the study.

In analyzing the collected quantitative data, since the data distribution was not normal, non-parametric tests were used. Kruskal-Wallis H test was conducted, and Mann-Whitney's U test was used to determine the differences between the subdimensions in respect to age, education, and teaching experience. The significance level was taken as $p < .05$. All the items in the inventory were positive, therefore, reverse coding was not applied.

To compare the quantitative findings of the MAIT scale, interview questions were developed based on a thorough review of the existing literature and in accordance with the six subdimensions of the MAIT scale. Furthermore, expert opinions from multiple scholars who are employed in ELT programs were sought resulting in a total of 15 interview questions that were given as written interview forms to six voluntary participants. The WIF's and answers were all conducted in English and the participants were assigned pseudonyms of T1, T2, T3, T4, T5 and T6 to ensure confidentiality. The interview questions were used to supplement the findings from the MAIT scale and to collect detailed information about how ISELTs perceive and incorporate metacognitive strategies in their teaching methods. The questions also aimed to

understand how these perceptions influence their instructional decisions. To analyze the qualitative data, content analysis was conducted (Creswell, 2016) using MAXQDA version 24.4.1, which features useful visual maps and codes frequency tables.

Results

Quantitative Findings

The Levels of EFL Teachers' Metacognitive Awareness

When exploring the MA levels of ISELTs, the dimensions of MAIT were investigated. When the mean scores (max:20, min:1) in Table 2 are considered, it can be clearly seen that the levels of teachers' metacognitive awareness about the declarative knowledge (\bar{X} =18.22), procedural knowledge (\bar{X} =17.04), conditional knowledge (\bar{X} =17.57), planning (\bar{X} =16.70), monitoring (\bar{X} =17.57), evaluation (\bar{X} =16.96) and total inventory (\bar{X} =17.34) are high. However, planning and evaluation strategies were the lowest among the levels of ISELTs' Metacognitive Awareness.

Table 2

The Levels of EFL Teachers' Metacognitive Awareness

Sub-Dimensions	\bar{X}	Std. Deviation
Declarative Knowledge	18.22	1.900
Procedural Knowledge	17.04	1.990
Conditional Knowledge	17.57	1.889
Planning	16.70	2.812
Monitoring	17.57	2.383
Evaluation	16.96	2.525
Total	17.34	1.791

The Levels of EFL Teachers' Metacognitive Awareness in terms Demographic Variables

The second sub-objective of the research was to investigate the levels of ISELTs' Metacognitive Awareness according to the total dimension and sub-dimension inventory by age, gender, degree of education and teaching experience.

Table 3 presents the results of the levels of ISELT's Metacognitive Awareness in terms of age variable. When the Kruskal Wallis H test results in Table 3 are examined, there are significant differences between the opinions of teachers' declarative (\bar{X} =19.12, P =.001) and procedural knowledge (\bar{X} =18.52, P =.001) in addition to planning (\bar{X} =17.61, P =.001), monitoring (\bar{X} =15.77, P =.003), evaluating (\bar{X} =9.80, p =.044) and the total inventory (\bar{X} =69.62, P =.000). However, there are no significant differences on the opinions of teacher's conditional knowledge (\bar{X} =11.53, P =.055). The non-parametric Mann-Whitney U test was applied to determine which age variable differed significantly according to the sub-dimensions and total inventory. As seen in Table 3, teachers aged between 41-50 have a higher level of awareness about the MAIT according to the other age levels although all age ranges have high levels of Metacognitive Awareness.

Table 3

The Results of EFL Teachers' Metacognitive Awareness in terms of Age Variable

Sub-Dimensions	Age	N	Median	Z	\bar{X}	P
Declarative Knowledge	20-30	19	4.5 b	-2.39	19.12	0.001*
	31-40	25	5.0 b	0.25		
	41-50	7	5.0 a	3.26		
	51-57	2	4.5 ab	-0.74		
	58-74	1	5.0 ab	0.46		
Procedural Knowledge	20-30	19	4 ab	-0.33	18.52	0.001*
	31-40	25	4 b	-1.84		
	41-50	7	5 a	3.66		
	51-57	2	4 ab	-1.31		
	58-74	1	5 ab	0.68		
Conditional Knowledge	20-30	19	4.0	-2.20	11.53	0.055
	31-40	25	5.0	0.15		
	41-50	7	5.0	2.49		
	51-57	2	4.5	0.12		
	58-74	1	5.0	0.85		
Planning	20-30	19	4 bc	-2.32	17.61	0.001*
	31-40	25	4 c	-0.49		
	41-50	7	5 a	3.08		
	51-57	2	5 abc	1.80		

	58-74	1	4 abc	-0.18		
Monitoring	20-30	19	5.0 b	-0.79	15.77	0.003*
	31-40	25	4.5 b	-0.85		
	41-50	7	5.0 a	3.10		
	51-57	2	4.5 ab	0.07		
Evaluating	58-74	1	4.0 ab	-1.87		
	20-30	19	4.0 ab	-1.01	9.80	0.044*
	31-40	25	4.0 ab	-0.22		
	41-50	7	5.0 a	2.54		
51-57	2	4.0 ab	-0.44			
Total	58-74	1	3.5 b	-1.34		
	20-30	19	4 b	-3.63	69.62	0.000*
	31-40	25	4 b	-1.26		
	41-50	7	5 a	7.37		
	51-57	2	4 b	-0.24		
58-74	1	4 b	-0.55			

*p< .05

Table 4 presents the results of the levels of ISELTs' Metacognitive Awareness in terms of gender variable. By examining the Kruskal Wallis H test results in Table 4, we can observe significant differences between male and female teachers' opinions about declarative ($\bar{X} = 4.98, P = .059$) and conditional knowledge ($\bar{X} = 5.10, p = .024$) and the total inventory ($\bar{X} = 7.10, P = .008$) in favor of male teachers. On the other hand, the teachers' opinions on procedural knowledge ($\bar{X} = 1.86, P = .173$), planning ($\bar{X} = 0.12, P = .732$), monitoring ($\bar{X} = 0.02, P = .901$) and evaluation ($\bar{X} = 0.35, P = .552$) has not changed according to gender variable. Male teachers show a higher level of MS regarding the total and sub-dimensions of inventory than female teachers, as shown in the medians.

Table 4

The Results of Teachers' Metacognitive Awareness in terms of Gender Variable

Sub-Dimensions	Gender	N	Median	Z	\bar{X}	p
Declarative knowledge	Male	11	5	1.89	4.98	0.059*
	Female	43	5	-1.89		
Procedural knowledge	Male	11	5	1.25	1.86	0.173
	Female	43	4	-1.25		

Conditional knowledge	Male	11	5	2.02	5.10	0.024*
	Female	43	4	-2.02		
Planning	Male	11	4.5	0.32	0.12	0.732
	Female	43	4	-0.32		
Monitoring	Male	11	5	-0.11	0.02	0.901
	Female	43	5	0.11		
Evaluation	Male	11	4	0.55	0.35	0.552
	Female	43	4	-0.55		
Total Inventory	Male	11	5	2.41	7.10	0.008*
	Female	43	4	-2.41		

p* < 0.05

Table 5 presents the results of the levels of ISELTs' Metacognitive Awareness in terms of education variable. In examining the Kruskal Wallis H test results in Table 5, there are significant differences between the opinions of teachers' conditional knowledge ($\bar{X} = 7.08, P = .029$) while there is no significant difference in their declarative knowledge ($\bar{X} = 0.09, p = .954$) or procedural knowledge ($\bar{X} = 2.35, P = .309$). In addition, significant differences are observed in planning ($\bar{X} = 7.02, P = .030$), monitoring ($\bar{X} = 14.22, P = .001$), and the total inventory ($\bar{X} = 20.65, P = .000$) while there are no significant differences in evaluating ($\bar{X} = 5.54, P = .063$). The non-parametric Mann-Whitney U test was applied to determine which education variable differed significantly according to the sub-dimensions and total inventory. By examining the medians in Table 5, the teachers who have a PhD degree have significantly lower opinions of conditional knowledge, planning, monitoring, and total inventory compared to teachers who have their bachelor's and master's degrees.

Table 5

The Results of Teachers' Metacognitive Awareness in terms of Education Variable

Sub-Dimensions	Education	N	Median	Z	\bar{X}	P
Declarative knowledge	Bachelor's Degree	36	5	0.22	0.09	0.954
	Master's Degree	16	5	-0.15		

	Doctors Degree	2	5	-0.19		
Procedural Knowledge	Bachelor's Degree	36	4.5	1.15	2.35	0.309
	Master's Degree	16	4.0	-0.73		
	Doctors Degree	2	4.0	-1.10		
Conditional Knowledge	Bachelor's Degree	36	5.0 a	1.59	7.08	0.029*
	Master's Degree	16	4.0 a	-0.75		
	Doctors Degree	2	3.5 b	-2.15		
Planning	Bachelor's Degree	36	4 a	1.87	7.02	0.030*
	Master's degree	16	4 ab	-1.08		
	Doctors Degree	2	4 b	-2.04		
Monitoring	Bachelor's Degree	36	4.5 ab	-1.26	14.22	0.001*
	Master's Degree	16	5.0 a	2.40		
	Doctors Degree	2	3.5 b	-2.65		
Evaluating	Bachelor's Degree	36	4	-0.63	5.54	0.063
	Master's Degree	16	5	1.40		
	Doctors Degree	2	4	-1.81		
Total	Bachelor's Degree	36	5 a	1.18	20.65	0.000*
	Master's degree	16	5 a	0.48		

Doctors Degree	2	4 b	-4.11
----------------	---	-----	-------

*p< .05

Table 6 presents the results of the levels of ISELTs' Metacognitive Awareness in terms of teaching experience variable. As indicated in Table 6, the teaching experience of teachers has no effect on the procedural knowledge (\bar{X} =5.66, p=.226), monitoring (\bar{X} =5.31, p=.257), evaluation (\bar{X} =5.87, p=.209) while it has an effect on the declarative knowledge (\bar{X} =15.21, p=.004), conditional knowledge (\bar{X} =10.84, p=.028), planning (\bar{X} =19.99, p=.001) and the total inventory (\bar{X} =48.52, p=.000). The non-parametric Mann-Whitney U test was performed to find the source of the difference and revealed a significant difference in favor of teachers with more than 15 years of experience regarding their declarative knowledge, conditional knowledge, planning and total inventory.

Table 6

The Results of Teachers' Metacognitive Awareness in terms of Experience Variable

Sub-Dimensions	Teaching Experience	N	Median	Z	\bar{X}	P
Declarative Knowledge	1-3 years	9	5 ab	-0.53	15.21	0.004*
	4-6 years	7	4 b	-2.60		
	7 -9 years	13	5 ab	-0.74		
	10-15 years	12	5 ab	1.25		
	15 + years	13	5 a	2.03		
Procedural Knowledge	1-3 years	9	4	0.37	5.66	0.226
	4-6 years	7	4	-1.06		
	7 -9 years	13	4	-0.14		
	10-15 years	12	4	-1.21		
	15 + years	13	5	1.82		
Conditional Knowledge	1-3 years	9	4 ab	-0.43	10.84	0.028*
	4-6 years	7	4 b	-1.86		
	7 -9 years	13	5 ab	-0.03		
	10-15 years	12	5 ab	-0.75		

	15 + years	13	5 a	2.60		
Planning	1-3 years	9	4 ab	0.66	19.99	0.001*
	4-6 years	7	4 b	-2.50		
	7 -9 years	13	4 b	-1.70		
	10-15 years	12	4 b	-0.36		
	15 + years	13	5 a	3.45		
Monitoring	1-3 years	9	5.0	-0.01	5.31	0.257
	4-6 years	7	4.5	-1.17		
	7 -9 years	13	4.5	-0.04		
	10-15 years	12	4.5	-0.87		
	15 + years	13	5.0	1.80		
Evaluating	1-3 years	9	4	-0.71	5.87	0.209
	4-6 years	7	4	-1.11		
	7 -9 years	13	4	0.63		
	10-15 years	12	4	-0.95		
	15 + years	13	5	1.79		
Total	1-3 years	9	4 b	-0.24	48.52	0.000*
	4-6 years	7	4 c	-4.20		
	7 -9 years	13	4 b	-0.80		
	10-15 years	12	5 bc	-1.21		
	15 + years	13	5 a	5.48		

*p< .05

Qualitative Findings

Awareness and Understanding of Metacognitive Strategies

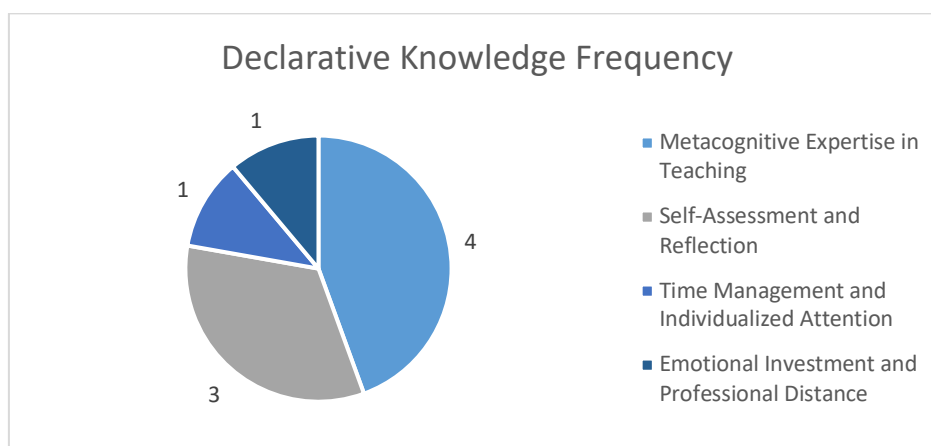
In conducting qualitative analysis, we aimed to investigate the ways in which ISELTs integrate metacognitive strategies into their teaching practices and to identify the factors that influence their decision-making processes when it comes to using these strategies. In presenting our results, we summed up key ideas and, when relevant, cited a small portion of their experts.

Declarative Knowledge

The investigation into the Declarative Knowledge (DK) of ISELTs revealed significant insights into their metacognitive awareness, self-assessment practices, and the balance between emotional investment and professional distance. Figure 1 represents the frequency of themes related to DK which indicates the perceived importance of metacognitive expertise in teaching ($N = 4$), self-assessment and reflection ($N = 3$), time management and individualized attention ($N = 1$), and managing emotional investment while maintaining professional distance ($N = 1$).

Figure 1

Emerging Themes of Declarative Knowledge



Based on the interviews, several key insights can be drawn. Firstly, four ISELTs display a clear understanding of the concept of Metacognitive Awareness and its role in facilitating student learning. For instance, T4 notes, *“For me, a teacher is someone who should be able to use metacognitive skills much better than anyone because teaching to different people from different backgrounds is something to be thought about in a very detailed way.”* In addition, the necessity of continuous self-reflection and MA for professional growth and supporting student learning was evident. T6 explains, *“If I want to support our students' development as lifelong learners, then I have to commit to being a lifelong learner myself. Reflection helps us stay creative and find meaning in the experiences we have in our classroom. This ability to make meaning through reflection is an essential part of our learning process.”*

Furthermore, ISELTs' awareness of their own cognitive processes, including planning, monitoring, and evaluating their teaching, was found. Three ISELTs discussed they could recognize their strengths and weaknesses through various means, such as self-evaluation, feedback from colleagues and students, and reflection on teaching outcomes. For instance, T3 stated *“When assessing my strengths and weaknesses, I rely on reflection, feedback from colleagues and students, and self-*

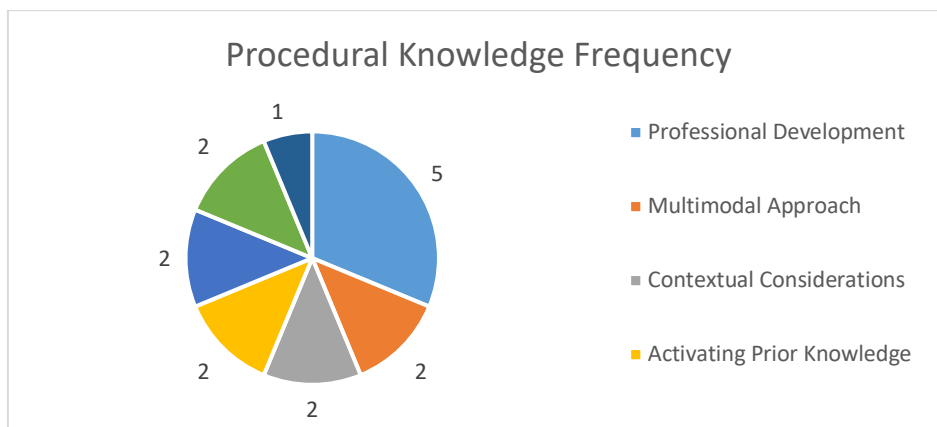
evaluation based on teaching outcomes.” However, balancing passion for the profession with maintaining professional distance was highlighted as both a strength and a potential weakness. T6 provides an insightful perspective on this relationship by explaining “*The passion for my profession is undoubtedly my greatest strength. I believe it reflects in each lesson and each talk I have with the students. They can feel that I really want the best for them and try my best in each lesson, which of course motivates them to also try hard or at least stay disciplined.*” This sentiment suggests that the teacher’s deep commitment and passion for teaching, which could be considered a form of Metacognitive Awareness, positively influence her instructional practices and student engagement. However, they also acknowledge that this same passion can be a weakness, as they “*struggle to maintain professional distance*” and often “*take the problems from the classroom home.*” This insight highlights the potential challenges teachers may face where emotional and professional boundaries can blur. On one hand, the teacher’s Metacognitive Awareness—their understanding and management of their own teaching processes—enhances their effectiveness and fosters a motivating learning environment. On the other hand, this deep emotional investment can lead to burnout or difficulty in separating professional responsibilities from personal life. This duality emphasizes the need for teachers to cultivate strategies for self-care and boundary-setting while maintaining their passion and commitment to their students. Furthermore, it also implies that teacher training programs should include not only instructional skills but also emotional resilience and self-awareness to prepare educators for the multifaceted demands of the profession.

Procedural Knowledge

In exploring Procedural Knowledge (PK), the focus shifts to the techniques and strategies employed by teachers to facilitate student learning. The data displayed in Figure 2 indicated a high frequency of themes related to seeking professional development ($N = 5$), multimodal approaches to teaching ($N = 2$), contextual considerations, activating prior knowledge, student-centered approaches, adaptive instruction, and technology-enhanced instruction ($N = 2$ each).

Figure 2

Emerging Themes of Procedural Knowledge



Five of the ISELTs have stated to continuously reflect on and develop their pedagogical skills through participating in the Ministry of National Education's (MoNE) in-service training sessions, attending MOOCs, seeking collegial feedback, and conducting self-assessment. ISELTs selection of instructional techniques was also influenced by students' learning styles, lesson content objectives, and age groups. Common techniques included brainstorming to assess prior knowledge, role-play to create realistic speaking environments, and visual aids to enhance attention and vocabulary acquisition. Cooperative learning strategies enabled students to collaborate and learn from one another, with teaching methods primarily driven by specific learning objectives.

Furthermore, ISELTs displayed a keen awareness of the importance of monitoring student understanding and adjusting instructional approaches accordingly. T1 stated, *"I adapt the lesson to include more interactive activities and visual aids, and extra video, which appeared to lead to improved understanding and participation."* T2 echoed this, noting, *"If they have learned what I taught and have had fun from the lesson and have taken an active role during the class, I get motivated and don't look for other techniques. However, if they haven't learned anything and, most importantly, if they get bored during the lesson, I change my technique."*

Additionally, ISELTs expressed a strong commitment to ongoing self-assessment and reflection to inform instructional decisions. As T3 noted, *"I check my compliance with my annual and weekly lesson plans as a priority. I evaluate the feedback I receive from students and identify points that are not understood during the course and prepare additional activities."* T1 elaborated, *"Sometimes I question my method when I see how much the students have learned from their feedback or after a quiz on the lesson. I wonder if I explained the subject at the*

wrong time or started from the wrong point.” These statements demonstrate the teachers’ procedural awareness of the need to continuously evaluate and adjust their teaching practices to improve student learning outcomes.

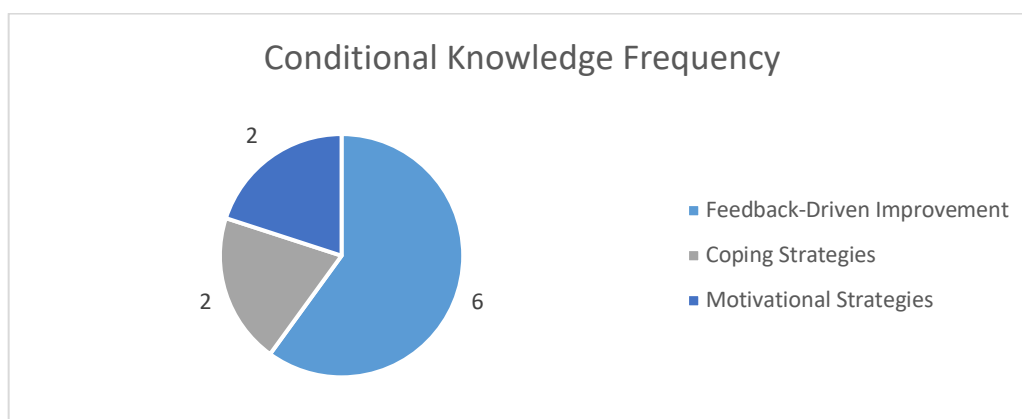
In conclusion, the interview data suggest that ISELTs demonstrate a high level of awareness regarding procedural strategies and their importance in teaching practices. They actively participate in self-reflection, monitor student comprehension, and modify instructional strategies to improve the efficacy of lessons and facilitate student learning.

Conditional Knowledge

The exploration of Conditional Knowledge (CK) highlighted the strategies teachers employ to maintain motivation and adapt to challenging environments. Key themes depicted in Figure 3 included feedback-driven improvement ($N=6$), coping strategies ($N=2$), and motivational strategies ($N=2$).

Figure 3

Emerging Themes of Conditional Knowledge



Five of the ISELTs reported on relying on feedback-driven improvement. Those especially in disadvantaged schools, where they often lacked adequate administrative and student support, relied on strategies such as self-motivation, maintaining enthusiasm by seeking inspiration from others, and focusing on their potential impact on students. For example, T1 shared, “*I work in a disadvantaged school, and while in my previous schools, I could find administration and students to motivate me, in this school there is none, so I feel exhausted. I try to motivate myself by reading more, seeing people who are doing good things in the world, contributing to science, and by looking at the very few students who are open to learning in my little world and in my area of influence.*” This sentiment can underscore the challenge of maintaining motivation in less supportive environments. In such settings, teachers struggle to find inner strength and tend to

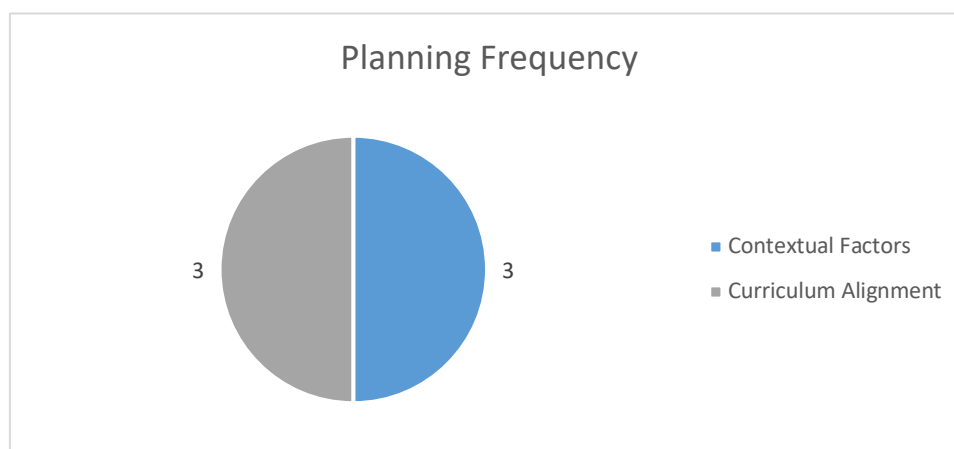
external sources of inspiration to stay motivated. They often turn to professional development, engaging with positive role models, and reflecting on the broader impact of their work. The experience shared by T1 highlights the emotional and professional toll of working in under-resourced schools, as well as the resilience and dedication required to continue making a difference in students' lives despite these challenges. In such circumstances, remembering one's core purpose and motivation for teaching is crucial for sustaining commitment. For many educators, these moments of difficulty often mark the point at which their initial passion and dedication for their profession can fade. By keeping their core purpose in mind, teachers can reconnect with the reasons they chose this career path in the first place—whether it's a passion for education, a desire to make a difference in students' lives or a commitment to personal growth and development. T2's approach also highlights practical strategies for maintaining such motivation. She states, *"to motivate myself on challenging days, I often remind myself of the potential impact I can have on students' lives and seek support from colleagues, although this may not always alleviate all feelings of demotivation. I remind myself that everything shall pass."* This reflection helps reinforce their sense of purpose and can act as a motivational boost. Additionally, seeking support from colleagues is another strategy they employ. Engaging with peers not only provides emotional support but also fosters a sense of community and shared experience, which can be invaluable in overcoming feelings of demotivation. However, T2 acknowledges that while these strategies can be helpful, they may not eliminate feelings of demotivation. The recognition that these feelings are temporary and that *"everything shall pass"* serves as a reminder that difficulties are part of the journey, and that perseverance is key. This mindset may help teachers to navigate through tough periods with resilience, knowing that their efforts and challenges are part of a larger, meaningful process. Overall, maintaining a clear sense of purpose, leveraging support systems, and adopting a perspective that challenges are temporary are strategies that seem to contribute to sustaining commitment and enthusiasm in the teaching profession and support their CK of knowing "when" and "why".

Planning

ISELTs' planning strategies involved considering various factors to set teaching goals and incorporate new knowledge into lessons. The data illustrated in Figure 4 indicated a high frequency of themes related to contextual factors and curriculum alignment were observed with equal frequency ($N = 3$ each).

Figure 4

Emerging Themes of Planning



ISELTs expressed setting specific goals by considering curriculum objectives, student needs, and feedback from previous lessons. In addition, time constraints and student diversity were stated to make goal-setting difficult as it necessitated different teaching styles for each class. In addition, professional development and involving students in setting class goals were also highlighted as critical components of effective planning.

Three ISELTs expressed that when planning and setting specific teaching goals for their lessons they consider a range of factors, including class demographics, academic levels, and the depth of the subject matter. T3 shared, *"I determine the lesson objectives based on the curriculum."* Furthermore, time constraints and student diversity affect goal-setting processes as each class requires different teaching styles. T1 expressed her frustration by stating, *"Time limits and student diversity affect my goal-setting process because each class needs different teaching styles which sometimes feels like a burden."* In a similar vein, T6 underscores the importance of "involving students in setting class goals" to align teaching with students' interests and needs but adds, *"... [it] can sometimes be difficult because students' interests and needs are constantly evolving, making it challenging to keep goals relevant and achievable. Also, balancing diverse student needs while maintaining a coherent and effective instructional strategy requires careful planning and flexibility, which can be demanding considering our workload"*. These excerpts reflect the ongoing struggle and complexity to balance the demands of varied teaching approaches within the constraints of limited instructional time.

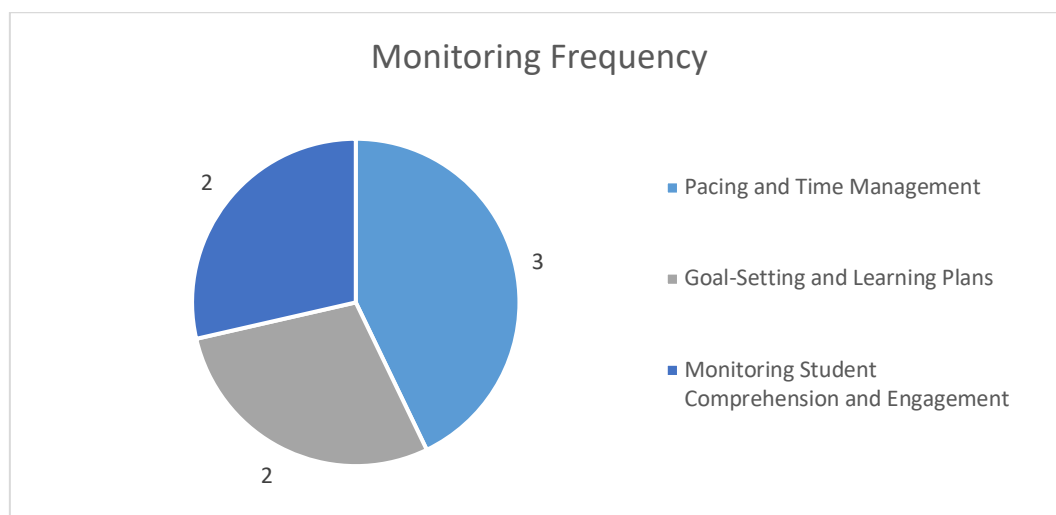
Monitoring

ISELTs' monitoring strategies involved adjusting teaching for classroom management and student learning. Figure 5 represents the themes

identified which consist of pacing and time management ($N=3$), goal setting and learning plans ($N=2$), and monitoring student comprehension and engagement ($N=2$).

Figure 5

Emerging Themes of Monitoring



The interviews revealed diverse strategies for monitoring pacing and time management during classes. One prominent theme that emerged is the significant role of experience in enhancing metacognitive skills related to time management. For example, T4 correlated the role of experience to their high level of metacognition in effectively managing time noting that their perception of time has improved considerably with experience. She explained, *“Since my perception of time has improved and also with the experience gained over the years, I can manage time in my mind, which is a skill of metacognition.”* This insight highlights the importance of experiential learning in developing an intuitive sense of time management. This internalized sense of timing can enable teachers to pace lessons more fluidly and adaptively, ensuring that each part of the lesson receives appropriate attention without the need for frequent clock-checking.

Furthermore, another recurring theme across the interviews was the adjustment of teaching techniques in response to student comprehension and engagement. T2 elaborated on the critical role of observing body language, asking questions, and providing additional explanations or examples to ensure students' understanding. Teachers recognized that not every lesson might be highly engaging and were willing to try different approaches when students struggled or became bored. T1 stated the following, *“some of the new knowledge I acquire may not be suitable for the standards of my school,”* and described a process of incorporating them into their teaching by experimenting,

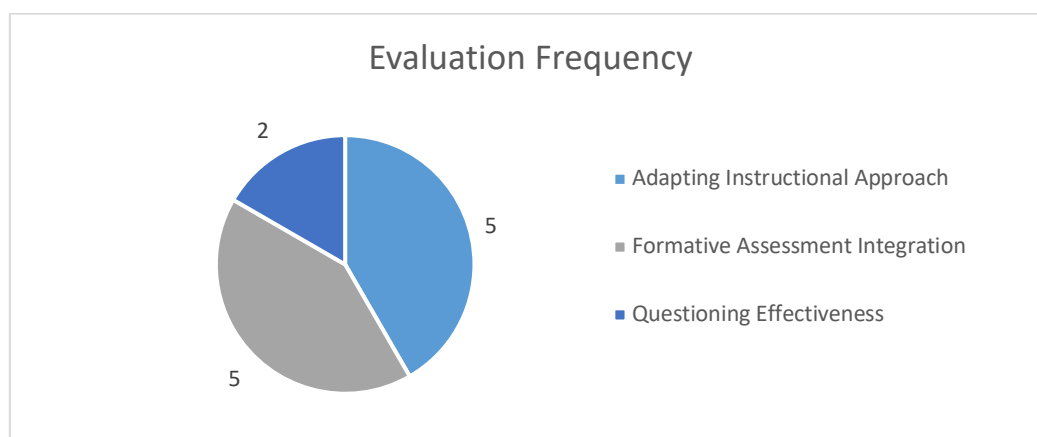
observing whether it is effective, and making necessary adjustments. These real-time adjustments are pivotal for maintaining student engagement and facilitating comprehension. T2 elucidated, “*I adjust teaching techniques based on student comprehension and engagement which involve observing body language, asking questions, and providing additional explanations or examples.*” This adaptive approach, where teachers continuously adjust their techniques based on real-time feedback from students, can foster an interactive and responsive classroom environment by allowing teachers to form a bridge with their students on where they are in their learning journey, making education more effective and personalized.

Evaluation

In examining the evaluation strategies of the ISELTs, key themes included adapting instructional approaches ($N=5$), holistic evaluation, formative assessment integration ($N=3$), and questioning effectiveness ($N=2$).

Figure 6

Emerging Themes of Evaluation



From the ISELTs interviews, adapting instructional approaches stands out as a fundamental strategy in the process of evaluation. This strategy is grounded in the continuous reflection and modification of teaching methods based on student feedback and performance. For example, T2 underscores the importance of “*considering curriculum objectives, student needs, and feedback from previous lessons*” when establishing teaching goals. This approach highlights the dynamic nature of effective teaching, where goals are not static but evolve based on ongoing feedback. This adaptability ensures that instructional methods remain relevant and effective, catering to the diverse needs of students.

Furthermore, the integration of formative assessment is another prominent theme across the interviews. Techniques such as quizzes,

interactive activities, and technology-based tools were stated to be employed to enhance student understanding and adjust teaching strategies accordingly. For instance, T5 highlights the interplay between “*the level of the students and the coursebook*” in shaping assessment goals. This observation demonstrates aligning formative assessments with both the students’ abilities and the instructional materials used. Effective formative assessment goes beyond simply measuring knowledge; it involves creating opportunities for students to reflect on their learning process and engage in metacognitive practices. Additionally, the effectiveness of questioning techniques is noted as another strategy in evaluation. Although less frequently mentioned, questioning seems to serve as a tool for ISELTs to examine students’ comprehension, stimulate discussion, and identify areas where further instruction may be needed.

Discussion

The findings of this study offer a comprehensive understanding of Metacognitive Awareness and integration of metacognitive strategies among ISELTs by drawing on both quantitative and qualitative data. Overall, the quantitative analysis reveals that ISELTs possess high levels of Metacognitive Awareness, particularly in Declarative Knowledge. This finding is consistent with previous research conducted with both pre-service and in-service teachers (Batdi, 2016; Öz, 2016; Öztürk, 2020). Declarative Knowledge relates to one’s awareness and judgement of one’s own talents and performance; as a result, we may conclude that the ISELTs in this study, show strong awareness of their own strengths, weaknesses, and teaching performance. Furthermore, quantitative findings indicated that the ISELTs exhibited the lowest levels in their Metacognitive Awareness strategies of planning and evaluation. However, in examining planning and evaluation strategies and their influence on ISELTs’ instructional practices, effective planning also emerged as a critical aspect in qualitative findings. However, ISELTs demonstrated knowledge on multiple evaluation strategies involving continuous self-reflection and adaptation of instructional approaches based on student performance. Additionally, formative assessments and effective questioning techniques were key components, enabling teachers to provide ongoing feedback and adjust their methods. In a similar vein, research has shown that evaluation strategies such as reflections focused on self-evaluation have positively influenced teachers’ professional development (Amalia et al., 2020; Arslan, 2019; Davis & McDonald, 2019; Mattew et al., 2017; Tosriadi et al., 2018).

Quantitative analysis also revealed significant differences across demographics. ISELTs aged 41-50 with more than 15 years of teaching experience showed higher levels of Metacognitive Awareness. While teaching experience did not significantly affect PK, monitoring, and

evaluation, it had an impact on their declarative knowledge, conditional knowledge, planning, and the overall inventory. In this vein, qualitative findings also suggested that experienced teachers perceived to employ monitoring strategies more effectively as they demonstrated an intuitive sense of time management that allowed them to pace lessons effectively without frequent clock-checking. These results hold differences in comparison to research conducted by Bulut (2018) on the metacognitive levels of classroom and preschool teachers. His study showed that experience was not effective on procedural knowledge and conditional knowledge or monitoring, evaluation, and the total inventory, while it was effective on declarative knowledge and planning. These inconsistencies suggest that further research using similar data collection method with teachers working in a variety of fields is needed to obtain comparable results. However, in overall comparison we can infer from both of our data sets that ISELTs with fewer years of experience had slightly lower Metacognitive Awareness levels than the more experienced ISELTs. As a result, teacher education programs should be enhanced by focusing on monitoring and strengthening teacher trainees' competence in Metacognitive Awareness, as well as fostering learners' self-regulation (Kallio, et al., 2017).

Furthermore, in examining gender roles, some studies have found that gender does not influence Metacognitive Awareness (Memnun & Akkaya, 2009; Öz, 2016; Öztürk, 2020; Sarıçoban, 2015), other researchers' findings (Bulut, 2018; Nahrkhalaji, 2014; Üstünbaş & Alagözlü, 2021) contradict this, and the results of these studies vary in terms of the significance of gender. The findings in our study have shown male ISELTs to play a significant role and have greater awareness in both the sub-dimensions and the total of the inventory. As a result of this predicament, a more detailed study is required in this area.

The qualitative analysis results uncover both favorable and unfavorable features of the ISELTs' Metacognitive Awareness and its impact on their approaches to teaching. Findings highlights the ISELT's deep passion and commitment to their profession as a key strength that favorably influence their teaching and student engagement. The teacher's strong Metacognitive Awareness, or understanding and management of their own teaching processes, is reflected in their Procedural Knowledge through employing reflection techniques and seeking professional development and their Conditional Knowledge by employing various coping strategies in addition to their perceived ability to foster a motivating learning environment for their students. This supports previous studies indicating that teachers who possess advanced Metacognitive Awareness in areas such as planning, evaluation, and adjustment of teaching have a greater impact on the

learning process (Griffith, Bauml, & Quebec-Fuentes, 2016; Üstünbaş & Alagözlü, 2021).

Nevertheless, qualitative analysis also uncovers potential challenges that teachers face in balancing their professional and emotional commitment to teaching. The teacher's acknowledgement that their passion can lead to a struggle to "maintain professional distance" and a tendency to "take the problems from the classroom home" emphasizes the complex nature of teaching. This dichotomy signals the need for teachers to develop strategies for self-preservation and establishing limits, all while maintaining their passion for and commitment to their students.

This conclusion aligns with prior research, which indicates that ensuring wellness involves harmonizing personal and professional aspects of life (Bhatt, 2023), suggesting that cultivating emotion regulation skills might be an effective strategy for enhancing teacher resilience and reducing potential burnout among EFL teachers (Li, 2023; Polat and İskender, 2018; Xie, 2021). In this vein, integrating social and emotional instruction into pre-service EFL teacher education and professional development programs may better prepare teachers for the emotional demands of the profession (Donahue-Keegan et al., 2019; Cochran & Peters, 2023).

Furthermore, the findings reveal that contextual factors such as school setting, time constraints, and student diversity pose significant challenges for teachers in their goal-setting processes. Each class requires different teaching styles and balancing diverse student needs while maintaining a coherent and effective instructional strategy requires careful planning and flexibility. Teachers expressed frustration at the burden of adapting their teaching approaches to meet the evolving needs and interests of their students within the limited instructional time available. This highlights the ongoing struggle that teachers face in trying to personalize their instruction while adhering to curriculum objectives and managing their workload. Prior research has demonstrated a correlation between teacher self-efficacy and contextual factors, such as the school climate student motivation, workload, and lack of administrative support, and how these factors influence their self-efficacy and hinder their Metacognitive Awareness in the teaching process (Chen & Yeung, 2015; Knoblauch & Chase, 2015; Ma & Cavanagh, 2018; Üstünbaş & Alagözlü, 2021).

The implications of these findings are twofold. First, they suggest that teacher training programs should not only focus on developing instructional skills but also address the emotional and self-regulatory aspects of teaching (King & Chen, 2019). Research has shown that pre-service teachers have reported a disconnect between the theoretical knowledge they were taught and the actual teaching practices they

encountered (Üstünbaş & Alagözlü, 2021). Therefore, equipping teachers with the necessary skills to develop emotional resilience, self-awareness, and effective boundary-setting methods could help them manage the complex challenges of their profession and reduce the likelihood of experiencing burnout (Cochran & Peters, 2023; Li, 2023).

Secondly, the findings highlight the importance of providing teachers with adequate support, resources, and professional development opportunities to enhance their metacognitive awareness and instructional planning skills. By assisting teachers to develop a higher level of metacognitive awareness about their own teaching processes, as well as strategies for adapting instruction to diverse student needs within time constraints, educational institutions may enhance teachers' capacity to provide more effective and personalized learning experiences (Salari & Farahian, 2022).

Conclusion

The focus of this research was to explore the metacognitive awareness levels of in-service English language teachers, understand how they integrate metacognitive strategies into their teaching practices, and identify factors influencing their decisions to implement these strategies. Ultimately, the findings of this study emphasize the intricate relationship between teachers' metacognitive awareness, their instructional techniques, and the contextual circumstances that influence their teaching experiences. While the teachers' passion and commitment are valuable assets, the findings also reveal the need for a more holistic approach in their teacher training and support to address the emotional and practical challenges they encounter. By nurturing teachers' metacognitive abilities and equipping them with the requisite tools and methods, educational institutions can better support teachers in delivering high-quality, student-centered instruction that meets the diverse needs of learners. Teachers' metacognitive awareness is still a relatively unexplored topic of research where greater attention has been paid to students' and pre-service teachers' metacognitive awareness (Memnun & Akkaya, 2009; Tanner, 2012; Öz, 2016).

Limitations and Suggestions for Further Research

Based on the findings of this study, several recommendations for further research can be made. One notable limitation of this study is the small number of participants and its focus on in-service English language teachers, which may affect the generalizability of the results. To address this issue, future studies could involve larger sample sizes and different professions to enrich the literature regarding teachers' metacognitive awareness. Additionally, our qualitative investigation comprised of female in-service teachers, therefore, it is recommended

that future research also include male in-service teachers to enhance both the breadth and validity of the findings. Furthermore, employing different methodologies could provide more comprehensive insights. For example, observational and longitudinal studies could be conducted to better understand teachers' metacognitive awareness and the strategies they employ by comparing their classroom performance with their perceived awareness. Research comparing pre-service and in-service EFL teachers' metacognitive awareness is also needed to understand differences and possible factors that may improve language teaching and teacher education programs.

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission of Pamukkale University, Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, dated 08/01/2024 and numbered 01/10.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest.

Author's Contribution: Through the division of labor and solidarity, both authors have contributed fairly.

References

- Amalia, L. L., Widiati, U., Basthomi, Y., & Cahyono, B. Y. (2020). Reflective practice on lesson planning among EFL teacher educators. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 153-160. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.25025>
- Arslan, F. Y. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 20(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>
- Bhatt, S. P. (2023). Exploring professional wellbeing of English language teachers. *Journal of NELTA*, 28(1), 30-47. <https://doi.org/10.3126/nelta.v28i1.61373>
- Balçıkanlı, C. (2011). Metacognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1620>
- Batdı, V. (2016). German teachers' views on in-service field education and meta-cognitive awareness levels in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(4), 43-63. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016430>
- Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161-3193. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208>

- Bozkurt, N. (2013). An examination of the links between pre-service teachers' metacognitive level, learning styles and their achievement of History class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1634-1640. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.093>
- Bulut, I. (2018). The levels of classroom and Pre-school teachers' metacognitive awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 2697-2706. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061201>
- Chen, Z., & Yeung, A. S. (2015). Self-efficacy in teaching Chinese as a foreign language in Australian schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 24-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.2>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cochran, L. M., & Peters, M. P. (2023). Mindful preparation: An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103986>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programmes*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.15581/004.12.25329>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. D. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, A., & McDonald, D. (2019). Teachers' reflections of instructional effectiveness: Self-assessment through a standards-based appraisal process. *Reflective Practice*, 20(1), 125-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1569508>
- Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150-168. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26841580>
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). Teachers as metacognitive professionals. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 240-256). New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>

- Fathima, M. P., Sasikumar, N., & Roja, M. P. (2014). Enhancing teaching competency of graduate teacher trainees through metacognitive intervention strategies. *American Journal of Applied Psychology*, 2(1), 27-32. <https://doi.org/10.12691/ajap-2-1-5>
- Farrell, T.S.C., & Bennis, K. (2013). Reflection on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. <https://doi.org/10.1177/0033688213488463>
- Fisher, R. (2002). Shared thinking: metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63-67. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00188>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Griffith, R., Bauml, M., & Quebec-Fuentes, S. (2016). Promoting metacognitive decision-making in teacher education. *Theory Into Practice*, 55(3), 242-249. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173997>
- Hartman, H. J. (2001). Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice. In: H. J. Hartman (Ed.), *Teaching metacognitively* (pp. 149-169). Boston: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_8
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in language learning and teaching: An overview. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 1-269). New York and London: Routledge Studies in Applied Linguistics. <https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hijardemaal, R. F., & Sandven, J. (2017). The utility of the metacognitive awareness inventory for teachers among in-service teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 78-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p78>
- Kerndl, & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46(1979), 52-61. <https://doi.org/10.33225/pec/12.46.52>
- Kim, Y., & Stormont, M. (2020). Early childhood teachers' ratings of metacognitive knowledge and behavioural support strategy use

- in classrooms. *Early Childhood Educational Journal*, 181-188.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00991-z>
- King, R.B., & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 279–281.
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00469-x>
- Knoblauch, D., & Chase, M. A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104- 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>
- Leiva, L. R., Lara, M. Q., Larenas, C. D., Tagle, T., Alarcon, P., Urrutia, M., & Gutierrez, J. L. (2017). Metacognitive awareness and cognitive styles: Are there differences between what Chilean efl pre-service teachers and newly-qualified EFL in-service teachers claim? *Lenguas Modernas*, 49, 183-206.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Ma, K., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134-151. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
- Manasia, L. (2015). Creating A-HA moments in teaching practice. Routine versus adaptive metacognition behaviors in teachers. In *Proceedings of the scientific conference AFASES*, (pp. 1255-12626).
- Mattew, P., Mathew, P., Prince, & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- Mbato, C. L., & Triprihatmini, V. (2022). Empowering pre-service English teachers' metacognitive awareness in teaching through reflections. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2497-2512. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2497>
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. Innl. B. Weiner, D. K. Freedheim, W. M. Reynolds, J. A. Schinka, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 79-102). New Jersey: John Wiley & Sons.
<http://dx.doi.org/10.1002/0471264385.wei0705>

- Memnun, D. S., & Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2009(1), 1919-1923. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.337>
- Nahrkhalaji, S. (2014). EFL teachers' metacognitive awareness as a predictor of their professional success. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(6), 1665-1669.
- Öztürk, N. (2016). An analysis of pre-service elementary teachers' understanding of metacognition and pedagogies of metacognition. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 47-68.
- Öztürk, N. (2017). An analysis of teachers' self-reported competencies for teaching metacognition. *Educational Studies*, 43(3), 247-264. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2016.1273761>
- Öztürk, N. (2020). An analysis of teachers' metacognition and personality. *Psychology and Education*, 57(1), 40-44. <https://doi.org/10.17762/pae.v57i1.6>
- Öz, H. (2015). Investigating pre-service English teachers' metacognitive awareness. In H. Öz (Ed.), *Language and communication research around the globe: Exploring untested ideas* (pp. 35-58). New York: Untested Ideas Research Center. <https://doi.org/10.13140/2.1.3167.3124>
- Öz, H. (2016). The importance of personality traits in students' perceptions of metacognitive awareness. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 232, 655-667. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.090>
- Paris, S., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>
- Polat, D. D., and İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of*

- Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1–13.
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.03.001>
- Prytula, M. P. (2008). *Scholarship epistemology: An exploratory study of teacher metacognition within the context of successful learning communities*. Unpublished Doctoral thesis, University of Saskatchewan. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10388/etd-09132008-091556>
- Prytula, M. P. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>
- Salari, M. and Farahian, M. (2022). EFL teachers' self-efficacy and professional development: the mediating effect of metacognitive awareness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(5), 1337-1352. <https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2022-0098>
- Sarıçoban, A. (2015). Metacognitive awareness of pre-service English language teachers in terms of various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 664-669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.135>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sevimel, A., & Subasi, G. (2018). The factors affecting teacher efficacy perceptions of Turkish pre-service English language teachers. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 8(1), 1-17.
- Shimamura, A. P. (2000). Toward a cognitive neuroscience of metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 313-323. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0450>
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE-Life Sciences Education*, 11(2), 113-120. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-03-0033>
- Tosriadi, T., Asib, A., Marmanto, S., & Azizah, U. A. (2018). In-service EFL teachers' reflection as a pathway to develop teacher professionalism. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 921-932. Retrieved from <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/467/302>
- Üstünbaş, Ü., & Alagözlü, N. (2021). Efficacy beliefs and metacognitive awareness in English language teaching and teacher education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 267-280. [10.14686/buefad.828035](https://doi.org/10.14686/buefad.828035)

- Veenman, M. V. (2016). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-273). New York: Routledge.
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, B.H.A.M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wernke, S., Wagener, U., Anschuetz, A., & Moschner, B. (2011). Assessing cognitive and metacognitive learning strategies in school children: construct validity and arising questions. *The International Journal of Research and Review*, 6(2), 19-38.
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 735969. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.735969>
- Yildiz, H., & Akdag, M. (2017). The Effect of Metacognitive Strategies on Prospective Teachers' Metacognitive Awareness and Self Efficacy Belief. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 30-40. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2662>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter?. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 404-423). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>