



**ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN
ÖZELLİKLERİ İLE BİLİŞÖTESİ
FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Sinem YAYLALI
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. İjlal OCAK
Şubat,2023
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ İLE
BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Sinem YAYLALI

Danışman
Prof. Dr. İjlal OCAK

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri ile Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/02/2023

İmza

Sinem YAYLALI

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Sinem YAYLALI
	Numarası	180625106
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Bilimleri
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri ile Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	16.02.2023	
Tez Savunma Sınav Saati	09:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ İLE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Sinem YAYLALI

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Şubat, 2023

Danışman: Prof. Dr. İjlal OCAK

Bu araştırmada, öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmailişkişisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki görev yapan 681 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Etik Zihin Ölçeği (EZÖ) ve bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek için Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi ve Pearson Moment Çarpım Korelasyonu, Basit Doğrusal Regrasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, etik zihin özellikler düzeylerinin büyük oranda “sık sık” yönünde düşünceleri olduğu, bilişötesi farkındalık düzeylerinin büyük oranda “genellikle” yönünde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin cinsiyet, yaş grubu, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma, sosyal faaliyetlere katılma düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin medeni hal değişkeni, görev yapılan okulun yerleşim yeri, açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni hal, mezuniyet durum, mezun olunan fakülte türü, okulun yerleşim yeri, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma, sosyal faaliyetlere katılma düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin etik zihin özellik düzeyleri, bilişötesi farkındalık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan analizlerle tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik zihin, bilişötesi farkındalık, öğretmen.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ETHICAL MIND FEATURES AND THEIR METAL AWARENESS (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Sinem Yaylalı

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

February, 2023

Advisor: Prof. Dr. İjlal OCAK

In this research, it is aimed to reveal the relationship between teachers' ethical mind characteristics and their metacognitive awareness levels. The research was designed with the relational screening model. The sample of the research consisted of 681 teachers working in Afyonkarahisar city center in the 2020-2021 academic year. As data collection tools, the Ethical Mind Inventory (PSI) developed by the researcher and the "Metacognitive Awareness Inventory (BFI)" developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akın, Abacı, and Çetin (2007) were used to determine the levels of metacognitive awareness. In the process of analyzing the data obtained in the research, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD test, Pearson Product Moment Correlation, Simple Linear Regression analysis were used. According to the results of the research, it was determined that the ethical mind characteristics levels mostly thought "often", and the metacognitive awareness levels mostly thought "usually". In addition, it is seen that there is a positive low-level significant relationship between teachers' ethical mind characteristics and their metacognitive awareness levels. It has been determined that there is a significant difference in the variables of the ethical mind characteristics of the teachers in terms of gender, age group, graduation status, the faculty from which they graduated, taking part in any organization voluntarily, and the level of participation in social activities. It was determined that the ethical mind characteristics of the teachers did not make a statistically significant difference in terms of the variable of marital status, the place of residence of the school where they worked. It was concluded that the metacognitive awareness levels of the teachers differed significantly in terms of gender, age, marital status, graduation status, type of faculty from which they graduated, location of the school, taking part in any organization voluntarily, and participation in social activities. It has been determined by the analyzes that the ethical mind feature levels of the teachers are a significant predictor of the metacognitive awareness levels.

Keywords: Ethical mind, metacognitive awareness, teacher.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bilgi birikimi, deneyimi, rehberliği ve sabrıyla her zaman en büyük destekçim olan, güvenini hiçbir zaman eksik etmeyip çalışmanın başından sonuna kadar yaşadığım bütün problemlerimi çözüme kavuşturan hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İjlal OCAK'a, bilgi birikimiyle yoluma ışık tutan, her zaman yanımda olan desteğini ve güvenini her daim her aşamada hissettiren kıymetli hocam Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a, tecrübeleriyle beni yönlendiren motive eden değerli hocalarım Dr. Burak OLUR'a, Dr. Mustafa Enes TEPE'ye ve Dr. Ramazan YURTSEVEN'e, ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca destek ve katkılarından dolayı tüm hocalarıma, tüm eğitim hayatım boyunca maddi manevi bana en büyük desteği veren, beni cesaretlendiren, gözümün yaşını silen yanımdaki en kuvvetli gücüm olan canım abim Sabri YAYLALI'ya ve stresli ve yoğun çalışmalarım sürecinde içimi hep ferahlatan, arkamdaki en sabırlı gücüm olan anneme babama teşekkürü borç bilirim.

Sinem YAYLALI
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ VE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK KAVRAMLARI

1.GARDNER'IN BEŞ ZİHİN TÜRÜ MODELİ	5
1.1.ZİHİN TURLERİ.....	6
1.2.DİSİPLİNLİ ZİHİN	6
1.3.SENTEZLEYİCİ ZİHİN	7
1.4. YARATICI ZİHİN.....	9
1.5. SAYGILI ZİHİN.....	11
1.6. ETİK ZİHİN	12
1.6.1. Etik Zihni Destekleyen Ortamlar.....	16
1.6.1.1.Dikey Destek.....	16
1.6.1.2. Yatay Destek.....	17
1.6.1.3.Periyodik Aşılama.....	18
1.6.2.Etik Zihin Özellikleri ve Öğretmen.....	18
2. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK	19
2.1. BİLİŞÖTESİ	20
2.2.BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK	21
2.3. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIĞIN ÖNEMİ	23
2.4. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIĞIN BİLEŞENLERİ.....	25
2.4.1. Bilişötesi Bilgi	26
2.4.2.Bilişötesi Kontrol.....	27
2.5. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK VE ÖĞRETMEN	28

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ VE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

1. BEŞ ZİHİN VE ETİK ZİHİN ALANI İLE İLGİLİ YURTIÇI VE YURTDIŞINDA YAPILMIŞ OLAN ARAŞTIRMALAR	32
2.BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURTIÇİNDE VE YURTDIŞINDA YAPILMIŞ OLAN ARAŞTIRMALAR.....	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ İLE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

1. PROBLEM DURUMU	42
1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	45
1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	45
2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ	47
2.1.1.Alt Problemler	47
3.SAYILTILAR.....	48
3.1.SINIRLILIKLAR.....	49
4.YÖNTEM	49
4.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	49
4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	49
4.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	51
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
4.3.2. Etik Zihin Özellikler Ölçeği.....	51
4.3.2.1. Ölçekte Yer Alacak İfadelerin Yazım Süreci	52
4.3.2.2.Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması	52
4.3.2.3. Nihai Ölçeğin uygulanması	53
4.3.2.4.Deneme Uygulamada Elde Edilen Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliliği İçin Yapılan Çalışmalar	59
4.3.2.5.Veritoplama Araçlarının Uygulanması (Süreci)	62
4.3.3. Bilişötesi Farkındalık Envanteri	63
4.4. VERİLERİN ANALİZİ	64
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	67
5.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	67
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	70
5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	80
5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	84
5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	93
5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	94
5.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
KAYNAKÇA.....	119
EKLER DİZİNİ	128

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	50
Tablo 2. Etik Zihin Ölçeğine Ait KMO ve Barlett Testi Verileri.....	54
Tablo 3. Etik Zihin Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması (Total Variance Explained) Tablosu.....	56
Tablo 4. Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)	57
Tablo 5. Nihai Forma Verilen Yanıtların Üst-Alt Grup Bakımından Karşılaştırılması .	58
Tablo 6. Oluşan Faktörler Arası İlişkinin İncelenmesi	60
Tablo 7. Birinci Faktör ve Bu Faktördeki Maddelerin İncelenmesi	60
Tablo 8. İkinci Faktör ve Bu Faktöre İlişkin Maddelerin İncelenmesi.....	61
Tablo 9. Üçüncü Faktör ve Bu Faktöre İlişkin İnceleme	61
Tablo 10. Aşağıda Etik Zihin Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları Ve Alfa Katsayıları	62
Tablo 11. Öğretmenlerin EZÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri.....	67
Tablo 12. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 13. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 14. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaş Değişkeni LSD Test Sonuçları.....	72
Tablo 15. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 16. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezuniyet Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	73
Tablo 17. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 18. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	74
Tablo 19. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	74
Tablo 20. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	75
Tablo 21. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	76
Tablo 22. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	77
Tablo 23. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	77
Tablo 24. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 25. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzey Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları.....	79
Tablo 26. Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri.....	80
Tablo 27. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	85
Tablo 28. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	85

Tablo 29. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaş Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	86
Tablo 30. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları.....	86
Tablo 31. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezuniyet Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları	87
Tablo 32. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	88
Tablo 33. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	88
Tablo 34. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	89
Tablo 35. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	89
Tablo 36. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları.....	90
Tablo 37. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları	90
Tablo 38. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları.....	91
Tablo 39. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	92
Tablo 40. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları	93
Tablo 41. Öğretmenlerin EZÖ ile BFE İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	94
Tablo 42. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Cinsiyet ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	95
Tablo 43. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Yaş Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	95
Tablo 44. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Medeni Hal Durum Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	97
Tablo 45. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mezuniyet Durum Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	97
Tablo 46. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	98
Tablo 47. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mesleki Kıdem Yıl Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	99
Tablo 48. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	101
Tablo 49. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kurularda Görev Alma Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu	102
Tablo 50. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	103
Tablo 51. Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri Bilişötesi Farkındalık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regrasyon Analizi Sonuçları	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Ölçme Aracının Geliştirme Aşamaları	52
Şekil 2. Ölçme Aracının Geliştirme Aşamaları	53
Şekil 3. Ölçme Aracının Geliştirme Aşamaları	53
Şekil 4. Çizgi Grafiği Kırılma Noktası.....	55



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: Ve

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Akt.: Aktaran

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

BFE: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

EZÖ: Etik Zihin Ölçeği

F: Varyans Analizine (ANOVA) İlişkin Parametre

f: Frekans

Post-Hoc: Çoklu Karşılaştırma

LSD: Least Significant Difference (En Küçük Düzeydeki Önemli Fark)

N: Toplam Öğretmen /Soru/ Örnek Sayısı

p: Anlamlılık (Önemlilik) Testine İlişkin Olasılık Değeri

r: Korelasyon Katsayısı

S: Regresyon Katsayısının Standart Hatası

s.s.: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

TDK: Türk Dil Kurumu

Vd: Ve diğerleri

GİRİŞ

Eğitim, bir milletin geleceğin dünyasındaki yerini belirleyen bir olgudur. Her toplumun eğitim sistemi kendine özgüdür. Toplumlar günümüze kadar, nasıl bir gelecek istediklerinden yola çıkarak eğitim yapılarını düzenlemeyip kendilerine uygun insanı, kendilerine özgü eğitim süreci içerisinde yetiştirirler (Fidan, 1986). Bu süreç o toplumun sosyo-kültürel, ekonomik, politik özelliklerine göre planlanır, biçimlenir, gelişir; o toplumda geçerli olan değerleri yansıtır. Toplumun beklediği görevleri yerine getirir. Bu görevleri yerine getirmede büyük sorumluluk eğitim-öğretime aittir. Eğitim-öğretimin önemi ve gereği gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Bilgi toplumu olmanın ilk şartı eğitimli insan sayısının artmasına bağlıdır. Problemleri çözmek için yollar arayan, yaratıcı, hedeflerini gerçekleştirmede bencil olmayan, adil, insan ilişkilerinde demokratik ve özerk, sosyal ve kültürel konularda esnek, bütünleyici özellikleri ağır basan, meslek kültürü oluşmuş insanı yetiştirmek ancak eğitim-öğretimin önemine ve gereğine inanmış toplumlarda mümkün olabilmektedir. Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim-öğretim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Demir ve Köse, 2016).

Bireysel davranışlar pek çoğu öğrenme ürünüdür. Öğrenme, davranışta görelî olarak kalıcı bir değişimin olması demektir. Öğrenme en geniş anlamda; eğitim, öğretim ve deneyimler sonucunda davranışlarda meydana gelen uzun süreli kalıcı değişiklikler olarak tanımlanabilir. Öğretme ise bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir (Özçelik, 1987). İnsanların öğrenme düzeylerinin göstergesi diplomaları, eğitim düzeylerinin göstergesi ise davranışlarıdır. Öğrenme, insanın yaratılışında var olan bir ihtiyaçtır. İnsanların tutumları, ilgileri, becerileri, fırsatları ve ihtiyaçları öğrenme konularını, yöntemlerini ve kapsamını belirler. İnsanlar doğdukları andan itibaren hangi ortamda bulunursa bulunsun, dinamik bir süreç olarak hızla etrafındaki herşeyi öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu süreç ölüme kadar devam etmektedir. Geçmişte olduğu gibi bugünde öğrenmenin önemi büyüktür (İçel, 2019). Bandura'ya (1986) göre öğrenmede temel kavramlar taklit, gözlem ve model almadır. Bireyin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenmesi, sosyal öğrenme teorisinin de temelini oluşturmaktadır. Öğrenenin, modelden gözlemlediği davranışı ortaya koyabilme kabiliyeti, öğrenmenin etkililiğinde oldukça önemli bir unsurdur (Yeşilyaprak, 2002). Birlikte öğrenme ortamında; öğrenenle, öğretmenlerin etkileşim içinde olması, öğrenen

kişiy e gözlemlleme ile zihinsel fonksiyonlar geliştirmede katkı sağlamaktadır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Eğitimin temel görevi öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamaktır. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur fakat eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Bu bağlamda okullar ve öğretmenler, öğrencilere içinde yaşadıkları dünyayı ve kendilerinin nasıl daha iyi anlayacaklarını öğretmekte, bir mesleğe hazırlamakta ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmaktır (zcan ve Balyer, 2014). Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara zmnren, milli eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, bir bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir. Öğrencilerin okulda edindiği bilgiyi günlük hayata uyarlayabilmesi ve topluma yararlı bir birey olabilmesi için öğretmenin konumu ve yeterliliği göz ardı edilemez.

Eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen en önemli kişi öğretmendir. Öğretme-ğrenme ortamının en önemli değişkenlerinden birisi olanğretmen, öğrenmeyi sağlayan ve yol gösteren kişidir. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenin temel görevi, çeşitli ğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istendik davranışların ğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını (Demir ve Köse, 2016). İnsan davranışı oluşturmadaki görevi g ve karmaşık olan ğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla ğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken, diğer yandan davranışları ile onları etkiler (Sönmez, 1994). Çünkü ğretmenin bilgi ve becerisi kadar öğrenciye yaklaşım biçimi de önemlidir. ğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Sahip olduğu tutum ve davranışlarıyla iyi bir model olabilen ğretmen istendik davranışların ortaya çıkmasında önemli bir etkindir. Bu durum öğretmenlerin nitelikleri ile öğrencilerin nitelikleri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır.

Eğitim ve öğretimin temeli, ğretmen ğrenci ilişkisine dayanır. Aile bireylerinden sonra öğrencilerin ilk karşılaştığı ve onlara daha derinlikli sosyal tecrübeler yaşatan kişiler olarak öğretmenlere kimi zaman bir anne ve babanın ötesinde çok daha büyük görevler düşmektedir (Aydın, 2009). Bu nedenle öğretmenler, hem

çocuk hem ebeveyn hem de toplum açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklar özellikle öğretmenlerin rollerini dikkate alarak tutum ve değer kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerini, sorunlarını saptamalı ve bulgularını öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir (Sünbül, 1996). Çeşitli araştırmacılara göre, “Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olan, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için iyi bir model olan öğretmen ideal öğretmendir.” denilmektedir (Çelikten ve Şanal, 2005).

Öğretmenin, mesleğinin getirdiği özellikler itibariyle toplumu önemli ölçüde etkilediği düşünülecek olursa, eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlerin mesleki ve kişilik olarak iyi yetişmiş olmaları ve öğrenciler için pek çok noktada rol model olduklarının bilincinde olmaları unutulmaması gereken bir gerçektir. Kişiliğini henüz oluşturmamış öğrenci etrafındakileri gözlem yapmaya, taklit etmeye ve model almaya açıktır. Eğitim durumunda öğretmenler, öğrenciler için iyi birer model olabilirler ve çocuklara; yaratıcılığı, etkili öğrenme ya da çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini öğretebilirler (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Singer de (2000), okul ortamında öğretmenlerin kendi davranışları yoluyla öğrencilere örnek olmaları ve amaçlarını bu şekilde aktarmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilere istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusudurlar (Başaran, 1994). Öğretmen, dersi işlemesindeki etkililiğinin yanı sıra, öğrencilerce olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarıylada değerlendirilmektedir (Kılıç vd., 2004). Dolayısıyla öğretmenin, mesleğinin gereklerini yerine getirmesi başta olmak üzere, öğrencileri kişiliği ile etkilemesi, başka bir deyişle öğrenciler için rol model olması son derece önemlidir.

Sınıf ortamında, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil etmektedir. Bu nedenle sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Ergün ve Duman, 1998). Öğrencilerin sınıf ortamında aktif olabilmeleri için düşünme ve nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda düşünebilmeleri gerekir. Öğrenme, öğrencilerin ne düşündükleri hakkında yani bilişötesi olmalarını sağlayan aktif bir süreçtir. Öğretmenler, sınıftaki öğrenme sürecini daha iyi yönetmelerini sağlayan bilişötesi becerilerin geliştirilmesinde en önemli role sahiptir. Bilişötesi, öğrencilerin zihinsel kapasitelerini daha iyi yönetmelerini sağladığı

için başarılı etkili öğrenme için gereklidir. Sınıf ortamının dışına çıkıldığında ise sosyalleşme sürecinde ğretmen davranışlarının, topluma uyum sağlama sürecinde olan ğrenci tarafından örnek alındığı da görülmektedir (İnceoğlu, 2010). Bu süreçte öğretmenlerin etik zihniyete sahip olmaları, sınıf ortamında ve dışında etik düşünceyi destekleyen faaliyetler ve etkinlikler düzenleyip kullanmaları ve çevrelerine duyarlı olmaları önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin çevrelerine karşı duyarlı olmaları ve etik kurallara uymakta nasıl bir yol izleyebileceklerini biliyor olmaları mesleki gelişimleri için önemlidir. Zaman içinde öğrenciler, toplumun genelinde kabul gören değerleri öğrenerek, etik kurallara uygun yaşayarak ve başkalarına aktararak sosyal hayatta bir yer edinir. Bu değerlerin öğrenilmesinde, ğretmen oldukça önemli bir model olmakta ve öğrencilerin karakter oluşumunda da doğrudan bir etkiye sahip olmaktadır. Dolayısıyla ğretmenlerin, alanlarında uzman olmasına önem verildiği kadar davranışlarına da önem verilmelidir. Eğitimci ve ğrenci etkileşimi ne kadar etkili olursa öğrencinin gözlemlediği davranışları gösterme becerisi de o kadar artmaktadır (Yener, 2011).

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ VE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK KAVRAMLARI

1.GARDNER'IN BEŞ ZİHİN TÜRÜ MODELİ

Günümüz dünyasında şartlar önemli ölçüde değişmekte ve mevcut uygulamalar zaman içinde işlevselliğini ve anlamını yitirmektedir. Bu değişikliklere bağlı olarak bazı hedefler, belirli beceriler ve uygulamalar artık işe yaramayacaktır. Bilim ve teknolojinin artan gücü, farklı kültürlerden insanların sürekli değişimi ve etkileşimi eğitimin önemini artırmaktadır. Değişen koşullar, yeni eğitim hedeflerinin ve yeni eğitim uygulamalarının denenmesini gerektirir. Neredeyse tüm insanlar birbirine bağlı bir dünyanın parçası durumundadır. Bu nedenle, yaşam alanlarında hayatta kalmak için hangi birey veya grupların gerekli olduğunu belirlemek yeterli değildir. Bu dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak için bazı becerilerin geliştirilmiş olması beklenmektedir (Yılmaz, 2012).

Gardner'ın beş zihin yaklaşımı, öğrencileri gerçek yaşam şartlarına karşı güçlendirmek ve çevrelerini kontrol etme ve yönetme konusunda önemli olduğu belirtilmiştir (Pava, 2008). Gardner, günümüz dünyasında aranan ve gelecekte ihtiyaç duyulması muhtemel beş zihin modeli üzerinden değerlendirerek birçok zihin tipini (dijital zihin, piyasa zihni, demokratik zihin, esnek zihin, duygusal zihin, stratejik zihin, ruhsal zihin vb.) öne çıkartmıştır. Ancak, çok boyutlu ve evrensel olarak tanımladığı o beşli grubu (disiplinli zihin, sentezleyen zihin, yaratıcı zihin, saygılı zihin ve etik zihin) seçtiğini açıklamıştır. Bu zihinsel tiplerin ilk üçü bilişsel süreçlerle, son ikisi ise kişilerarası ilişkilerle ilgili olduğu belirtilmiştir (Dağ, 2017). Gardner'ın “Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin” tipine yönelik çalışmasında amacını; “insanların gelecek çağın dünyasına uyum sağlamak için ihtiyaç duyacakları zihin tiplerinin işleyiş biçimlerini belirlemek” olarak açıklamıştır. Gardner'a (2007) göre, özgün ürünler ancak bu zihniyete sahip kişiler tarafından üretilebilir ve bu nitelikler öğretmenlerin yetiştirmek istediği kişilerde geliştirilmeye çalışılır. Bu tür zihinler "disiplinli zihin", "sentezleyen zihin", "yaratıcı zihin", "saygılı zihin" ve "etik zihin"dir. Eğitimcilerin yetiştirmek istediği bireylerde gelecekte vurgulamak istedikleri bireysel türün beş alanına ve özelliklerine bakıldığında; Disiplinli düşünme becerisine sahip, sentezleyen zihin yaratıcı düşünme becerisi edinilebilen, bu becerileri sergilerken saygı kurallarına ve etik

ilkelere tam anlamıyla uyma becerisini sergileyebilen ve tüm bunları yaparken çevreye, topluma ve insanlığa faydalı bir model öngörmektedir.

1.1.ZİHİN TÜRLERİ

Gardner “Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin” türlerine yönelik çalışmasında "disiplinli zihin", "sentezleyen zihin", "yaratıcı zihin", "saygılı zihin" ve "etik zihin" olmak üzere beş zihin türü olduğunu belirtmiştir (Gardner, 2006).

1.2.DİSİPLİNLİ ZİHİN

Son yıllarda, öğrenmeyle ilgili en önemli gözlem, öğrenci anlayışına yönelik öğrencilerin nasıl öğrendiklerini inceleyen bilişsel alanında çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırmaların birinde, öğrencilerden daha önce hiç karşılaşmadıkları bir olay veya durumu daha önce öğrendikleri kavram veya teori çerçevesinde açıklamaları istenmiştir. Seviye olarak ileri düzeye sahip olan öğrenciler de dahil olmak üzere birçoğu sorular için yeterli açıklama sağlayamamışlardır. Bunun nedenini Gardner, yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen disiplinli düşünmeyi öğrenememelerinden kaynakladığını belirtmiştir (Gardner, 2007).

Disiplin kelimesi, dilimizde birden fazla anlamı olan kelimedir. Disiplin kelimesi, dünya hakkında belirli bir şekilde düşünmeyi ifade eder. Gardner, disiplini “bir beceriyi mükemmelleştirmek için uygulama” olarak tanımlamıştır (Küçükahmet, 2009). Gardner'ın bahsettiği beş zihin tipinden ilki, disiplinli zihindir. Disiplinli zihin, en az bir, ancak muhtemelen birkaç disipline özgü düşünme biçiminin ustalığı ve yeterliliği anlamına gelir. Disiplinli bir zihin, öğrenme veya öğretme için bir model değildir. Disiplinli bir zihnin ana hedeflerinden biri, insanların en az bir disipline ustalaşmış olmasıdır. Disiplinli bir zihin birbirini destekleyen iki boyuttan oluşur. Bilişsel boyutta, belirli bir bölüme (tarih, matematik, doğa bilimleri gibi) veya birkaç bölüme (bir disiplin olan fizik, psikoloji gibi organize bölümler) özgü düşünme stillerinin kontrolü; Duyuşsal boyutta, dünyayı öğrenmekten zevk almak, tutkulu olmak, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek için çalışmak gibi bireye disiplin kazandıran alışkanlıkların kazanılması yer almaktadır (Aran, 2014). Gardner’a (2007) göre disiplinli bir zihin dört aşamada elde edilebilir. Öncelikle bu disiplinle ilgili konu ve kavramlar belirlenmeli; konuyu iyice araştırmalı ve analiz etmelidir; konuya farklı açılardan yaklaşmalı ve Gardner'ın "kavramsal beceri" olarak adlandırdığı disiplinli bir zihne ulaşmak için önemli gördüğü bir noktaya gelmeli ve son aşamada anladıklarını

farklı koşullarda test etmelidir, yani öğrendiklerini uygulamalı olarak pratiğe aktarmalıdır.

Bilim, sanat, edebiyat veya tarih gibi bir disiplini öğrenmek için insanın bilgiye ihtiyacı vardır. Ancak bilginin kullanılabilmesi için bilgiler arasında bağlantı kurulmalı, konunun doğası araştırılmalı ve bilgiler disiplinli bir şekilde yorumlanmalıdır. İnsan, evreni ve yaşamı hakkında belli bir biçimde düşünme yeteneği kazanır. Herhangi bir konuda kendi fikrini oluşturduğunda, başkalarına bağımlılıktan kurtulur ve özgün, çok boyutlu ve üretken bir şekilde düşünebilir. Bu nedenle en az bir bölümde yetkin olmak gerekir; ancak bunun yeterli olmadığı belirtilmiştir. Günümüz dünyasında insanların daha çeşitli ve boyutlu ihtiyaç ve beklentileri ile karşı karşıya kaldıkları sorunlar, ihtiyaç duydukları bilgi miktarını artırmaktadır. Bu bağlamda, dar bir bilgi alanına sıkışıp kalmak ve onun dışında kalanlardan habersiz olmak ya da kabul edilebilir bir bilgiden yoksun olmak insanı sığ bırakır (Aran, 2014).

Kuşkusuz, belirli bir disiplini öğrenmek, yetişmek birkaç yıl alır. Gardner psikoloji alanında eğitim almış olmasında rağmen, bir psikolog gibi düşünmeyi öğrenmesinin on yıl sürdüğünü belirtmiştir. Bir veya daha fazla disiplin alanında bilgi sahibi olmak, kişiye o konunun/disiplinin terminolojisini verir, yani konular ve kavramlar hakkında bilgisini; zihinsel alışkanlıklar ve davranış kalıplarını kazandırır. Gardner, seviyeleri ve eğitimleri ne olursa olsun, hepsinin "kusurlu ve verimsiz düşünceyi disiplinli düşünce ve davranışla değiştirerek profesyonel olmaya" çabaladıklarını belirtmektedir. Bu zihin modelinin gelişmesi için öğretmenlere düşen görev ise "Bir konuyu öğretmek için farklı yöntem ve teknikler kullanarak çoklu bakış açılarıyla derin öğrenme" olduğunu belirtir (Gardner, 2007). Öğrenci, edindiği bilgileri yeni durumlara uyarlayabilmelidir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler anladıklarını yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uyarlamaya çalışmalıdır. Gelişimsel egzersizler, eğitimin büyük bir bölümünü oluşturmalı ve yeterli geri bildirim sağlanarak düzeltme fırsatları yaratılmalıdır.

1.3.SENTEZLEYİCİ ZİHİN

Günümüzde bilgi çok kısa sürede katlanarak değişmekte ve bu değişim hızlanarak devam etmektedir. Bunun sonucunda bilgi giderek daha sınırsız ve sonsuz hale gelmiştir. Birçok farklı kaynaktan gelen bu bilgileri birleştirmek ve anlamlı bir bütün haline getirmek çok önemlidir. İnsanlar her şeyin tutarlı ve eksiksiz olmasını isterken, zihin aynı zamanda bu bilgiyi nasıl bir araya getirip sentezleyeceğine de karar

vermelidir. Zihin, algılanan bilgiyi sentezlemek ve iletmek için bilgiyi düzenlemenin farklı yollarını kullanır. İnsanlığın ihtiyaç duyduğu bu kadar büyük miktarda bilgiyi tek bir yapıya dönüştürmek, anlamlı bir şekilde birleştirmek, ancak zihnin sentezlemesi ile mümkündür (Yılmaz, 2012).

Günümüzün en önemli ihtiyaçlarından biri bilgi hızla yayılmaya devam ettiği için zihnin sentezlemesidir, yani disiplinler arası bir sentez oluşturabilme becerisidir. Disiplinler arası sentezde birden fazla bölüm arasında entegrasyonun sağlanması gerekmektedir. Disiplinler arası gerçek bir bütünleşme sağlamak için çalışılan konularda gerçek bir uzman olmak gerekir. Öğrenilen farklı bilgileri anlamlı bir bütün halinde birleştirmek ve kullanışlı hale getirmek, eski bilgilerle yenileri ilişkilendirmek, ortaya çıkan bulmacaları belirlemek ve öğrenmek için gerekli haberleri yakalamak isteyen her profesyonelin işinin önemli bir parçasıdır. Sadece farklı disiplinlerden gelen bilgilerin birleştirilmesiyle gerçek bir senteze ulaşılabileceği söylenemez. Küçükahmet'e (2009) göre toplumumuzda sentezleyen bireylerin sayısını arttırmanın yolu, geleceğin lideri olma potansiyeline sahip bireyler için özel eğitim programları oluşturmaktan geçmektedir. Nobel ödüllü fizikçi Murray Gell-Mann 21. yüzyılda sentez yapan zihnin önemini 21. yüzyılın en değerli zihin tipinin sentez yapabilen bir zihin olduğu söylemiştir (Gardner, 2006).

Sentezleyen bir zihin, bilgiyi hem sentezleyici hem de diğerleri için anlam ifade edecek şekilde iç içe geçirme yeteneğine sahiptir. Bir alanda bile uzmanlaşmanın zor olduğu günümüzde birden fazla alana ait bilgiyi sentezlemek çok daha zordur. Bir kişi öğrenerek daha iyi sentez yapabilir (Stork vd., 2010). Sentezleme yeteneği bireylere Ancak eğitim yoluyla kazandırılabilir. Sentezleyen bir zihin elde etmek için tüm bu zorlukların üstesinden gelinmesi gerekir.

Gardner'a (2006) göre sentezleyen zihne sahip bireyler tamamen farklı kaynaklardan bilgi alırlar. Aldığı bilgileri, rasyonelleştirme ve değerlendirme için nesnel kriterler kullanarak kendisi ve dışarıdakiler için anlamlı olacak şekilde bütünleştirir. Disiplinler arası bir düşünce tarzına sahiptirler. Örgütsel bir yaklaşımları vardır. Çok sayıda kritik bilgi arasından önemli bilgileri seçerler. Farklı bilgileri kendisi ve başkaları için anlamlı bir şekilde yapılandırır. Yeni olayları/durumları sentezlemek için uygun yöntem ve yaklaşımları seçerler. Bir konuya/duruma/olaya yaklaşmak için farklı disiplinler kullanırlar. Amaç, karşılaştırmalar yoluyla bilgiyi farklı disiplinlere aktarmaktır. Geçmiş olayları/durumları değerlendirerek geleceğe yönelik bir yol haritası oluştururlar. Kişisel/mesleki konularda akıllı kararlar verirler. Yeni fikirlerpaylaşırlar.

Bilgi sentezlemeyi işinin önemli bir parçası olarak görürler. Yönetim stratejilerinde ve yaratıcılıkta ustalaşmayı amaçlarlar (Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2020).

1.4. YARATICI ZİHİN

Yeni şeyler keşfeden, yeni şeyler ortaya çıkaran zihnin gücüdür. Bireyler, gruplar ve kuruluşlar, sorunlara yeni ve etkili yaklaşımlar bulmak ve kuruluşun çevre ile etkileşimini anlamak için yaratıcı olmalıdır. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcılık, tüm insanların değer verdiği yeni fikirler üretme yeteneğidir. Var olan kutuya (beyne) bakarak, geleneksel ve alışılmışın dışına çıkabilme, farklı düşünebilme yeteneğidir (Allen ve Gerras, 2009). Yaratıcılık, günümüzde en çok aranan ve övülen niteliklerden biridir.

Gardner'a (2007) göre üretilen her şey insan tarafından icat edilmelidir. Aslında zeka, beceri ve disiplin yaratıcı veya mucidin sahip olması gereken niteliklerden birisi olduğunu belirtmektedir. Bu konuyu açıklamak için müzik dehalarından örnekler vererek, kişinin bir meslekte çalışmaya ne kadar erken başlarsa yaratıcılığını ortaya koymasının o kadar kolay olduğunu açıklamaktadır. Psikologlar ise, yaratıcılığa kâğıt kalem testleriyle ölçülebilen bir nitelik olarak görmelerine rağmen, yaratıcılığın sadece birkaç kişiye özgü bir yetenek olduğuna ve bu niteliğe sahip bir kişinin yaşamının her alanında yaratıcı özellikler gösterdiğine inanışları vardı.

Gardner (2007) üçüncü zihinsel alanı açıklayan mantıksal düzene dikkat çekmektedir. İlk iki duyu geliştikçe üçüncü duyu (yaratıcılık) ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, yaratıcılığın ortaya çıkmasının ön koşulu, belirli konuların incelenmesi, disiplinli çalışma ve bilginin sentezidir. Sorgulayan bir zihin aynı zamanda yaratıcıdır. Yaratıcı bir zihin, yeni fikirler açan, yeni düşünme biçimleri geliştiren, sorular soran ve olağanüstü sonuçlara ulaşan bir zihin biçimidir. Yaratıcı zihni ortaya çıkaran birçok faktör vardır. Deneyime açıklık, merak, belirsizliğe tolerans, farklı düşünmegibi faktörler bireysel farklılıklarla ilgilidir ve yaratıcı sürecin merkezi parçalarıdır. Sosyal çevre ve çevre, yaratıcılığın önemli temel faktörleridir. Yaratıcılığı teşvik eden bir kültürel ortam yaratmak için beş koşulun karşılanması gerekir. Bu beş koşul: Manevi refah ve özgürlükle dolu bir ortam, yaratıcı bir zihin için ideal ortamdır. Başkalarıyla iletişim kurmak ve fikir alışverişinde bulunmak yaratıcılığı tetikleyen önemli bir unsurdur. Yaratıcılığın gelişmesi için adil bir rekabet ortamı şarttır. Bir ustanın veya koruyucunun ruhani ve profesyonel desteği, yaratıcı zihin için önemli bir

besin kaynağıdır. Finansal refah, yaratıcılığı birçok yönden besler beş koşulun karşılanması gerekir (Andreasen, 2009).

Gardner'ın (2006) Csikszentmihaly'den (1996) alıntılacağı gibi, "Yaptığınız iş, çalıştığınız alanda önemli bir fark yarattı mı?" Sorunun cevabı, yaratıcılığın belirleyici unsurudur. Yaratıcı bir zihne sahip bir değişim lideri, organizasyonunun veya politikasının misyonu hakkında ikna edici bir hikaye yaratır; bu hikâyeyi hayatına dahil eder ve böylece kişiliği ve ikna gücüyle yol gösterdiği kişilerin düşünce, duygu ve davranışlarını değiştirme gücüne sahiptir. Gardner (2006), “yaratıcı birey” ile “uzman birey” arasında farklılıklar olduğunu öne sürmekte ve farklılıkların kaynağının bilgi ile ilgili olmadığını savunmaktadır. Bireysel uzman; "En az on yıllık deneyimin ardından mesleki başarının zirvesine ulaşan kişi" olarak tanımlar. Hem uzman hem de yaratıcı bir bireyin bir alanda becerilerini test ettiğinde çok iyi sonuçlar ortaya çıkarabileceğini belirtiyor. Deneyimli bireyin yaratıcı bireyin aksine; Karakter, kişilik ve tavırlarıyla öne çıktıklarını, güncel araştırmaları ve Soruları kendilerine yetersiz bulduklarını ve garip yollara gitmeyi tercih ettiklerini söylüyor. Okuldan nefret eden ya da okuldan atılan ünlü yaratıcı kişiliklerin çoğunun bu duruma düşmesinin nedeni, başka kaynaklar tarafında yönlendirilmeye çalışmaları ve bu kişilerin bu durumdan kaçınmaya çalışmalarıdır. Thomas Edison, Gregor Mendel ve George Westinghouse gibi alanlarında çoğunlukla özgün ve çok başarılı eserler ortaya koyan birçok kişinin okuldan ayrıldığı ya da ayrıldığı düşünüldüğünde, onların doğası gereği yaratıcı oldukları anlaşılmalıdır. Bugün, yaratıcı bir zihne sahip şirketler ayakta kalabiliyor. İletişim hızının arttığı bir dünyada birçok yenilik bir anda yok olurken, önemli ihtiyaçları karşılayan özgün buluşlar daha uzun ömürlü olmaktadır (Gardner, 2006).

Yaratıcı zihne sahip bireyler, yaratıcı bir bakış açısına sahiptir. Agresif ve hırslıdır. Olaylara/deneyimlere/konulara ilgilidir. Kendini beklenmedik durumlarda bulduğunda anlamaya çalışır. Sorulmamış soruları sorarlar. Farklı bakış açıları vardır. Olasılıklara mevcut gerçeklikten farklı bakarlar. Liderlik vasıflarına sahiptirler. İkna gücü sayesinde önderlik ettiği toplumun duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme gücüne sahiptirler. Değişime ve gelişime açıktırlar. Amaçları bilgiyi artırmaktır. Kişisel değerlendirme yaparlar. Eleştiriye açıktırlar. Farklı bakış açılarını teşvik ederler. Monotonluğun panzehiridir. Yeni sorular, çözümler ve stiller geliştirir (Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2020).

1.5. SAYGILI ZİHİN

Yüzlerce yıl önce yaşamış olanlar da dahil olmak üzere insanlar sürekli topluluklar oluşturmuşlardır. İnsanlar her zaman bir topluluğun parçası olmak ve ait oldukları topluluk için ellerinden gelenin en iyisini yapmak istemişlerdir. Ayrıca diğer insan toplulukları ile sürekli mücadele de etmişlerdir (Gardner, 2006). Bu süreç içerisinde birkaç yüz ülkenin, binlerce dil konuşan binlerce grubun ve altı milyardan fazla insanın olduğu bir dünyada, topluluk gruplarını ayırmadan ve yabancı düşmanı olmadan birlikte yaşamayı öğrenmek makul bir hedef olmalıdır. İnsanlar arasındaki farklılıkların farkında olmak tanımak, insan algısının bir parçasıdır, ancak farklılıkların nasıl etkilediği ve yorumlandığı kültürel bir olgudur.

Küreselleşen dünyamızın kozmopolit yapısı gereği, eğitim ve inançları birbirinde farklı olan insanlara ilişkin konularda saygı ön planda tutulmalıdır. İnsanlar arasındaki çatışmalar, farklı fikir ve kültürlere mensup bireylere saygı duyarak önlenebilir. Saygı, başkalarının size davranılmasını istediğiniz gibi davranmak anlamına gelir. İnsanlar, nasıl incittiklerine veya yardım ettiklerine bakılmaksızın insan olarak değer verirler. Başkalarının kullanmasına izin verdiği şeyleri dikkatli kullanıp ve izinsiz kullanmazlar. Bu, insanların özerkliklerine saygı duymayı ve hayatlarında iyi seçimler yapmaları için bilinçli hareket etmelerine izin vermeyi içerir (Josephson, 2002).

Gardner'ın saygılı tavrı; insanları birey olarak anlamaya çalışmak, birlikte çalışmaya çalışmak, farklılıkları karikatürize etmeden kabul etmek, empati kurmak, insanların güvenini kazanmaya çalışmak, farklı insanlarla birlikte yaşamayı öğrenmek ve başka bir gruba ait olanlara değer vermek olarak değerlendirmektedir. Gerçekten saygılı bir birey, grup üyeliğine manevi bir değer yüklemeyen, bu tavrı herkese eşit olarak gösterir. Değerli bulduklarını eleştirir ve bunun yanında yargılarının yanlış olma ihtimalini de düşünür. Başkalarına gösterilen saygı, gelişigüzel bir tavır değil, hayatın her alanında gösterilmelidir (Gardner, 2007).

Gardner'a (2006) göre saygılı zihne sahip bireyler; Yapıcı ve iyimser bir bakış açısına sahiptirler. Empati geliştirirler. Bireyler/gruplar arasındaki farklılıkları yapıcı bir yaklaşımla kabul ederler. Bireyleri/grupları içinde bulundukları koşullarda anlamaya çalışırlar. İnsanları birey olarak anlamaya çalışırlar. Güçlü değerleri vardır. Saygılı tavrını hayatının her alanına yansıtırlar. Tüm insanlara eşit derecede saygı duyarlar. İnsanların güvenini kazanmaya çalışırlar. Grup üyeliğine ahlaki değerler empoze etmekten kaçınırlar. Objektif bir bakış açısına sahiptirler. Eleştirisinde, yargılarının

yanlış olma ihtimalini göz önünde bulundururlar. Eylemlerinin sorumluluğunu alırlar. Rastgele inançlarla oluşturulan değerler mutlak değerleri kabul etmezler. Farklı grupların üyelerine değer verir. Farklı gruplarla uyum içinde çalışmaya/yaşamaya çalışırlar.

İşyerinde veya toplumda eğitim-öğretim ortamında saygı görmek için çaba sarf etmek de önemlidir. Saygı sadece okulda öğrenilen bir davranış değildir, fakat okul ortamı saygılı bir zihniyet geliştirmek için harika bir fırsat olarak görülmektedir. Okullarda saygıyı öğretmenin en iyi yolu, çocuklara farklı gruplardan insanların birlikte çalıştığı projelerde saygıyı yaşama fırsatı vermek, birbirlerini yakından tanımak, farklılıkların dostça karşılandığı bir fırsattır. Aynı zamanda da farklı bakış açılarının kötü olmadığını keşfettiği yerdir. Bu bağlamda bireyler ve gruplar arasında saygıyı gösteren kitap okumak, film izlemek ve oyun oynamak yapılabilecek etkinlikler arasındadır. Gardner, öğretmenlerin farklılıklara saygı duyan bireyler yetiştirme sorumluluğunu; nesnel örnekler gösterilerek, saygılı tutumunu teşvik eden dersler planlayarak, iyi bir rol model olunarak, tarafsız materyaller seçerek geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda Gardner, ideal olarak sorumluluğun farklı gruplara saygıyı öğretmesi ve kamusal alanda saygının tüm topluluğa ait olması gerektiğini göstermesi gerektiğini savunur. Öğretmek ve sosyal alanda farklı gruplara gerçek bir saygı göstermek, bir bütün olarak toplumun sorumluluğu olarak görülmelidir. Anne babamız, komşularımız, politikacı ve politikacılarımız, dini liderlerimiz, medyamız ve sivil toplumun tüm kuruluşları çeşitli gruplara saygı göstermekle sorumlu olmalı ve saygının sürekliliğini sağlamalıdır (Gardner, 2006).

1.6. ETİK ZİHİN

Gardner'ın sınıflandırmasındaki son zihin modeli, etik zihindir. Etik kelimesinin sözlükteki anlamlarından biri de ahlak felsefesidir. Felsefenin "Görev", "yükümlülük", "sorumluluk" ve "erdem" gibi felsefi kavramları analiz eder, "doğru" veya "yanlış" ve "iyi" veya "kötü" ile ilgili ahlaki yargıları tartışır, ahlaki eylem, kötü, adalet, yalan gibi kavramların doğasını araştırır ve iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışan bir daldır (TDK, 2015). Derin düşünme ve soyut bir tutum gerektirir. Etik, bir toplum veya grubun neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin bir dizi ilkedir (Ryan ve Bisson, 2011). Filozof Peter Singer'e göre "etik bir bakış açısı; kişisel bir tavır aşmamızı ve tarafsız bir gözlemcinin gözünden bakmamızı gerektirir. Dolayısıyla olaylara etik açıdan bakmak, kendimizle ilgili endişelerimizi aşmanın ve en nesnel

olanla özdeşleşmenin bir yoludur. Etik bir bakış açısıyla, kişi belirli bir bölgenin, ulusun veyadünyanın vatandaşı olarak rolünü anlamaya çalışır. Saygıyı hak eden veya ait olduğunuz grubun gurur duyacağınız niteliklere sahip olduğuna inanmak için çok çalışan, haklarınızı, sorumluluklarınızı ve sorumluluklarınızı sorgulayan ve bir birey olarak statünüzü sorgulayan, becerikli, sorumlu, tutumlu ve özverili bir çalışandır (Gardner, 2007).

Gardner (2006), girişimci yaşam ve çalışmanın modern yaşamın merkezinde olduğunu savunmaktadır. Bir kişinin etik davranılmasını beklediğini ve işinde performans göstermek için kendini motive ettiğini belirtmiştir. Ancak çoğu iş ortamında profesyonel olarak bilinen ancak profesyonelce hareket etmeyen, kendi çıkarlarını ön planda tutan, mesleğin kural ve ilkelerine uymayan birçok kişi bulunmaktadır. Öte yandan toplumlarda eğitim yolu çok uzun olmamasına rağmen belli bir eğitim bölümünü bitirmemiş, kendini çevresine kabul ettirebilmiş birçok insan vardır. Beceriklilik, kendini göreve adanma, işine sadakat, etik tutum gösterme ve saygıyı emretme yeteneği gibi özellikler etik eğilimli insanların özellikleridir. Etik, soyut bir tutum gerektirirken aynı zamanda etik, bir kişi ile onun toplumdaki rolü arasındaki bir sorudur. Etik tutuma sahip bir kişi toplumdaki rolünü yerine getirmek için nasıl davranması gerektiğini sürekli sorar. Etik bir tutum sergileyen kişi; Açıkça ifade edebildiği ilkeleri vardır, bu ilkelere göre hayatını sorgular, kendini eleştirir, ilkelerinden saptığında davranışını düzelterek reformlar yapar, çıkarlarına aykırı olsa bile ilkelerine bağlı kalır. Tarafsızlığı, dürüstlüğü ve sadakatliliği kabul eder (Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2020). İyi bir vatandaş olarak mensubu olduğu toplumun hedefini ve bu amaca en doğru şekilde nasıl ulaşılacağını, toplumdaki olumlu ve olumsuz rol modellerini, vatandaşlık görevlerini nasıl yerine getirdiğini, diğer üyeleri nasıl motive edeceğini araştırır. Yükümlülükleri yerine getirirler (Gardner, 2007). Bu özelliklere sahip kişilerin etik bir zihniyete sahip olduğu ve aynı zamanda bu özelliğe sahip kişilerin, belirli bir rolü yapıp yapamayacakları konusunda derinlemesine düşünme yeteneğine sahip bireyler oldukları belirtilmiştir.

Etik bir zihin ise, kişinin yaptığı işin doğasını ve içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan bir zihindir. Etik zihin, soyut düşünceye dayalıdır ancak somut eylemler gerektirir. Belirli bir rolün nasıl yerine getirilip getirilemeyeceğini düşünme yeteneğidir. Bir bireyin etik özelliklere sahip olması çalışma alanıyla ilgili olarak kişisel çıkarları dışında toplumsal refah için çalışması anlamı taşımaktadır. Etik zihne sahip bireyler, yaşadığı bölgenin ve dünyanın

birvatandaşı olarak görevlerini anlamaya çalışırlar. Etik insanlar becerikli, sorumluluklarının bilincinde ve işlerine kendilerini adanmış kişilerdir. İnsan, içinde bulunduğu toplumun gurur duyacağı bazı özelliklere sahip olunması gerekliliğine inanır ve erdemli bir toplum oluşturmaya çalışırlar. İşe veya bağlılığa çevredeki topluluğa odaklanmak da etik bir bakış açısını yansıtır (Gardner, 2007).

Gardner'a (2006) göre etik zihne sahip bireylerin özellikleri; Evrensel bir bakış açısına sahiptir. Derin düşünme yeteneğine sahiptir. Bölgenin/ ülkenin/ dünyanın/ mesleğin bir üyesi olarak rolünü anlamaya çalışır. Bölge/ülke/dünya/meslek mensubu olarak sorumluluklarının bilincindedir. Profesyonel standartlara göre çalışır. Kişinin mensubu olduğu topluluğun gurur duyulacak niteliklere sahip olmasını sağlamak kişisel bir sorumluluktur. Kişisel/mesleki ilke ve değerlere sahiptir. Kişisel/mesleki ilke ve değerleri açıkça ifade eder. İşini ve hayatını sorgular ve ilkelerine göre düzenler. Çıkarlarıyla çatışsa bile ilkelerini takip eder. Toplumsal sorunları okur, araştırır ve tartışır. Kendisini rol modeller ile kıyaslayıp eleştirebilir. Tarafsızlık, dürüstlük, doğruluk ve sadakat erdemlerini içerir. Yalan söylemeyi, sahtekârlığı, sadakatsizliği ve büyük eşitsizliği desteklemez. İdealist ve ütopyik bir vizyona açıktır. Düşüncelerini tarafsız bir şekilde ifade eder. İyi bir toplum yaratmaya hazırdır. İyi bir toplum yaratmak için fikir üretir. Kamu yararına hizmetlerde gönüllü olarak rol alır.

Etik yönelim önce evde başlar. Çocuklar, ebeveynlerinin vatandaş olarak işe, oyuna ve topluma karşı tutumlarını gözlemler ve kaydederler. Aynı zamanda ebeveynlerinin yaptıkları işten gurur duyup duymadıklarını, üstleri ve meslektaşlarıyla nasıl iletişimde olduklarını, çalışmanın onlar için tatmin edici bir aktivite veya hayattaki bir amaç olup olmadığını anlayabilirler. Ev dışında yaşayan yetişkinler de çocukları etkiler, profesyonel rol modellerin etik yöneliminin geliştirilmesinde etkili kişilerdir. Gençler, farklı yaşam seçeneklerini denemeye başlar. O dönemde sosyal hizmet faaliyetleri, sosyal sorumluluk projeleri, sosyal faaliyetler, çeşitli hobiler etik yönelimin oluşmasını olumlu yönde etkiler. Anne babanın çocukluk döneminde etik davranmaması ise, çocukluk arkadaşlarının bencil ve bencil olması, okul öğretmenlerinin art niyetli olması, işyerinde arkadaşların menfaati için her türlü yola izin verilmesi ve idari personelin düzeltici tedbir almaması düzenli aralıklarla yapılması bireyin etik davranışı benimsemesini olumsuz etkilemektedir (Gardner, 2006).

Etik eğilimli bireyler için toplumun beklentileri; iyi çalışan ve iyi vatandaş olarak rollerine uygun hareket etmesi, iyi bir çalışan ve iyi bir vatandaş olmaya çabalaması beklenmektedir. İyi çalışan ve iyi vatandaş olmak etik bir yönelim gerektirir.

Bu yönelim bireysel olarak çok çalışmayı gerektirir ki, ülkemizin gurur duyabileceğimiz bazı özellikleri vardır. İyi bir vatandaş adayı; mensubu olduğu toplumun amacını ve bu amacına en doğru şekilde nasıl ulaşacağını; toplumdaki olumlu ve olumsuz rol modelleri; aynada kendine baktığında vatandaşlık görevini ne ölçüde yerine getirdiği; toplumun diğer üyelerinin vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmeleri için nasıl motive edileceğini inceler. Disiplinli çalışmayı ve yaratıcılığı teşvik eden toplumlar olduğu gibi etik bir zihni teşvik eden toplumlar da vardır. Bu toplumlarda herkes gelecekte toplumun olmasını istediği yeri hayal eder ve bu hayali gerçekleştirmek için yorulmadan çalışır. Kendi çıkarlarını ön planda tutmazlar. Sadece hayatlarını idame ettirecek kadar kazanıyorlar (Özdiyar, 2015). Topluluk gönüllü sosyal hizmetler ve kültürel gruplar oluştururlar. Bu tür toplumlarda yetişen çocuklar etik değerleri çevrelerini gözlemleyerek öğrenirler. İyi çalışmanın genel kural olarak kabul edildiği bir toplumda büyüdüğünde, etik zihne sahip olmak daha kolaydır. İyi bir çalışanın dilerse listeleyebileceği birkaç ilke ve değer vardır. Bu ilkeler birbiriyle bağlantılıdır ve yan yana anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. İnsan bu ilkelere uyup uymadığını sürekli sorgular ve herhangi birinden sapsa derhal düzeltici önlemler alır. Kendi çıkarlarına aykırı da olsa bu ilkelerinden vazgeçmeyecektir. Etik kurallar farklı kültürlerde yorumlanmaktadır. Ancak, bu farklılıklar büyük değildir. Çünkü yalan, sadakatsizlik ve ırk ayrımcılığı hiçbir toplumda desteklenmez (Gardner, 2006).

Bir insanı iyi bir iş ve iyi bir vatandaşlığa yönlendirmede en önemli rolü eğitim kurumları oynamaktadır. Bir insan 30 yaşına kadar zamanının çoğunu okulda geçirirken bu süreç içerisinde de zamanının çoğunu ailesinden çok öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirir. Öğretmenler davranışlarında, meslektaşlarıyla iletişimlerinde, öğrencilere yaklaşım ve tepkilerinde bu dönemin en önemli rol modelidir. Çoğu öğrenci ilk iş deneyimini okulda alır. Öğrenciler davranışlarını, mesleğe yaklaşımlarını, başkalarıyla iletişimlerini, öğrencilere karşı tutumlarını ve sorunlarına çözümlerini sürekli olarak izlerler. Eğitim bireyi hayat hazırlarken iş hayatına da hazırlar. Çoğu öğrenci ilk iş deneyimini okulda yaşar. Bu nedenle, etik bir akla giden yolda, iyilikle ilgili eylemlere dikkat edilmelidir. Öğrencilerin neyi, neden öğrendiğini ve öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Toplum hizmeti ve hayırseverlik aracılığıyla öğrenciler, etik bir zihne, keyifli bir okul deneyimine sahip olmanın, bu çabanın getirdiği anlayışı yaşam kalitelerini ve anlayış arayışlarını iyileştirmek için kullanmayı öğrenmenin kapılarını açabilirler.

Kişinin etik açıdan özenli ve iyi bir çalışan olması; Okul yılından itibaren meslek hayatında kendisine yol gösterecek bir hedef belirlemeli, iyi rol modeller ile tanışmalı, belirli aralıklarla aynaya bakmalı ve hedefe giden yoldan sapıp sapmadığını gözlemlemelidir. Bilgiyi neden öğrendiklerini ve onu yapıcı bir şekilde nasıl kullanabileceklerini bilmeleri gerekir. Etik düşünen bir birey, bu anlayışı yaşam kalitesini yükseltmek için de kullanabilmelidir. Bu nedenle, toplum hizmeti ve sosyal yardım, okul programlarında geniş bir yere sahip olmalıdır. Bu sayede öğrenciler, bilginin toplumda yaşam kalitesini yükseltmek için kullanıldığını gördüklerinde okul hayatından keyif alabilirler ve iyi kişilikler geliştirebilirler. Kararlı, özellikle iş hayatında kendini ve hatta çalışma arkadaşlarını sürekli izlemeli ve düzeltici önlemler almalıdır. Bir kişi vatandaşlık görevleri hakkında da bu soruları sormalıdır. İyi bir insan; mensubu olduğu toplumun ortak hedeflere, olumlu ve olumsuz toplum modellerine doğru nasıl ilerleyebileceğini, aynada kendisine bakarak görevini ne ölçüde yerine getirdiğini ve toplumun diğer üyelerini nasıl yükseltebileceğini sürekli kendine sormalıdır. İyi bir çalışma zihniyeti kişinin kendisinden gelir. Ancak bu anlayışın hızla iş ortamına, ülkeye ve hatta tüm dünyaya yayılması gerekmektedir (Yılmaz, 2012).

Bu beş tür zihne sahip bir kişi, olası olaylar veya beklenmedik durumlarla başa çıkmak için daha hazırlıklıdır. Bu tür zihinlere sahip olmayan insan, anlayamadığı ve kontrol edemediği güçlerin etkisi altındadır. Günümüz dünyasında oldukça rağbet gören bu beş düşünce türü, gelecekte giderek daha fazla önem kazanacaktır. Bu zihin tipleri; hem bilişsel hem de insani boyutları içermesi anlamında hem çok boyutlu hem de evrenseldir (Gardner, 2007).

1.6.1. Etik Zihni Destekleyen Ortamlar

1.6.1.1. Dikey Destek

Toplumda etik zihni geliştirmek için etkilerden birisi dikey destektir. Dikey destek; Anne ve babaların, aile içi ve dışındaki yetişkinlerin, dini inançların, politikacıların ve karar vericilerin bireyler üzerinde uyguladıkları etkiye denir. Etik yönelimin evde başladığı etki türüdür. Çocuklar anne babasının evi nasıl düzenleyeceklerini, gerekli iyileştirmeleri yaparkenki kararlarını, anne babasıyla vakit geçirirken oyun yaklaşımında anne babasının oyun oynamayı sevip sevmedikleri, oyun oynarken dürüst davranıp davranmadıkları oyunu sadece kazanmak kaybetmek için mi yoksa heyecan için mi oynadıkları çocuklar tarafından dikkatle gözlemlenir. Ev dışında çevremizdeki yetişkinlerde çocukların dikkatini çekip etkilerler. Akrabaların,

misafirlerin sokakta ve iş yerlerinde karşılaştıkları yetişkinlerin hareketlerine dikkat edip davranışlarını taklit edebilirler. Meslek seçme aşamasına gelen bireyler ilgilendikleri alanda çalışan yetişkinleri incelemeye alırlar. Farkında olunsada bu yetişkinler gençler için rol model oluşturur. O mesleği yapan bireyler inançları ve davranışlarını, beklenti ve korkularını yansıtır. Gençlere dini inançların kazandırılması iyi çalışma ve özenli vatandaşlık için bir altyapı hazırlayabilir. Dürüstlükleriyle tanınmış insanlar günlük kararlarını sahip oldukları dini değerlerin yönlendirdiğini söylüyorlar. Günümüzde kendilerini laik olarak gören bilimciler çoğu durumda değerlerinin gelişmesinde ve hoşlarına giden davranışların gelişmesinde çocukluk döneminde aldıkları dini eğitimin rol oynadığını belirtiyorlar. Genç bireyler anne babalarının politik ekonomik kültürel olaylara karşı benimsedikleri tutumu da hafızalarına not ederler. Vatandaşlık görevini yerine getirip getirmediğini politik tutumlarını fark ederler. Özetle; Bir aile ortamında çocuklar, anne babanın meslek hayatındaki davranışlarını, işlerini severek yapıp yapmadıklarını, mesleğin gereklerini zevkle yerine getirip getirmediğini, evde düzeni sağlamak için işleri organize edip edemediklerini bunun içinneler yaptıklarını, oyun sırasındaki tavırlarınıadil oynayıp oynamadıklarını gözlemler. Vatandaşlık görevlerini ne kadar dikkatli yerine getirdiklerini de sürekli olarak izliyor. Meslek seçerken seçecekleri mesleğin temsilcilerini de incelerler. İlgilendikleri meslek temsilcilerinin beklenti ve korkularını, çevrelerindeki insanların davranışlarını, siyasetçi ve siyasetçilerin davranışlarını ve diğer yetişkinlerin siyaset ve karar vericiler hakkındaki görüşlerini en yakınlarından başlayarak sürekli olarak izlerler. Politikacıların davranışlarını, ailelerin ve çevrelerindeki diğer yetişkinlerin bakış açılarını sürekli gözlemlerler. Bu bulguların çocukların etik tutumları üzerinde etkileri vardır. Bu gözlemler sonucunda çocukların etik tutumları etkilenmiştir (Gardner, 2007).

1.6.1.2. Yatay Destek

Toplumun etik anlayışının gelişimini etkileyen desteğin yatay boyutu, çalışma ortamı ve arkadaşlıklarla ilgilidir. Yatay destek; Aynı yaş grubuna mensup kişilerin etkisi ve çalışma ortamının samimiyetinden dolayı bu isim verilmiştir. Modern toplumlarda aynı yaş grubu ve çalışma arkadaşları önem kazanır. Küçük yaştan itibaren çocuklar kendi yaşlılarıyla vakit geçirir. Yaşlılarının özellikle itibarlı/ güçlü olanların inanç ve davranışlarından etkilenir. Arkadaşlıkların çocuklar üzerindeki etkisinin ebeveynlerden daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar sonucunda arkadaş seçiminin

çok önemli olduğu belirtilmiştir. Anne babalarının en önemli görevlerinden biri çocuklarının arkadaş gruplarını tanımaktır. Arkadaşların nitelikleri özellikle ergenlik çağında çok daha önemli olur. Bu aşamada gençler farklı yaşam seçeneklerini denemeye başlar. Bu dönemde çevreyi teşvik eden toplum hizmetine yönelik akranlarıyla zaman geçirmek, eğitim çalışmaları ve kişisel gelişime yönelik hobiler gençler için önemli kabul edilirken, tam tersi bir yöne çekmek mümkündür. İş hayatında arkadaşların etkisi de önemlidir. Bireyler için vatandaşlık, kalıcı bir yarı zamanlı iş değildir; Bunun ömür boyu sürecek uzun vadeli bir sorumluluk olduğu anlaşılmalıdır. Arkadaşların davranışları, bireyin etik anlayışını etkileyen bir etkidir (Gardner, 2006).

1.6.1.3.Periyodik Aşılama

Etik davranışların ilk belirleyicilerinin gayet iyi olduğunu, evde takdir edilecek davranışlar gösterilmesi, iyi niyetli düzgün arkadaşların olduğunu varsaydığımızda iyi çalışan kavramına sahip olduğu düşünülebilir fakat bunun bir garantisinin olmadığı belirtilmiştir. Çalışanın karanlık bir işten patron tarafından göz yumulan uygunsuz yöntemlere kadar bir dizi etmenler etik yoldan ayrılmasına neden olabilir. İyi bir çalışan açıkça ifade edebildiği ya da en azından sorulduğunda çekinmeden açıklayabildiği bir dizi ilke ve değerlere sahiptir. Bu ilkeler bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturur. İyi bir çalışan bu ilkeleri hiç aklından çıkarmaz bu ilkelere göre hareket edip etmediğini sorgular bunlardan saptığında önlemini alarak davranışını düzeltir. İyi bir çalışan şeffaftır mümkün olduğunca açık olur yaptığını gizlemez. Periyodik aşılama; çevresel faktörler ne kadar gelişirse gelişsin, bir bireyin etik bir zihin geliştirebileceğinin garantisi olmadığını savunur. İyi Olumsuz olaylar sonucunda bazen toplum belirli önlemler alır ve yaşanan olumsuzlukların bir daha yaşanmaması sağlanır. Yüksek gelir düzeyine rağmen bu davranışı sergileyen, topluma hizmet yolunu seçen, yüksek gelir düzeyi hedefine ulaşmaya çalışan kişilerle tanışarak ancak toplumun ihtiyaçlarını kendileri anlayanlar da olabilir (Gardner, 2006).

1.6.2.Etik Zihin Özellikleri ve Öğretmen

Bir eğitim kurumu olarak okul, sosyal bir sistem olarak ele alınırsa; Uygulanan sistemin istenilen amaca ulaşabilmesi için öğretmenlerden, yöneticilerden, öğrencilerden veya velilerden üstlendikleri temel görevleri veya rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Özdemir, 1996).

Toplumsal gelişme ve değişimler sonrasında okulların ihtiyaç duyduğu beklentilerde çeşitli farklılıkların olduğu ve eğitim sisteminin yapısındaki değişim ve gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerin davranışları önem kazanmaya başlamıştır. Eğitimsel yeniliklerin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin içinde bulundukları sistemi benimsemelerine, uygulamalarına ve sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmalarına bağlıdır. Güçlü bir toplumun oluşturulmasında, etkili olan eğitim sürecini devam ederken sonuçlarının kaliteli olmasını sağlayabilecek kişi elbette ki öğretmendir.

Eğitim sistemimizdeki öğretmen, öğretmenlerle, çevresiyle, toplumla etkileşim kurarak sosyalleşme dediğimiz bir süreci yürütmeye çalışan profesyonel bir kişidir. Bu ona meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini paylaşmak, her zaman öğrenmeye açık olmak, etkinlikleri sürekli geliştirmek, diğer meslektaşlarının deneyimlerine ve fikirlerine saygı duymak gibi kişilik özellikleri kazandırır. Profesyonellik sayesinde öğretmen kendine güvenme ve eksiklerini bulma fırsatı bulmaktadır (Haynes, 2002).

Bilgi ve becerilerinin sınırlarını bilen, kendine güvenen bir öğretmen, öğrencilerine en iyi rol modeldir. Öğrencilerde toplum hakkında merak uyandıran, okul ve çevre ilişkisini yönlendiren, aynı zamanda tartışmacı ve katılımcı bir ortam yaratan kişidir. İnsan kaynağına değer verir ve öğrencinin kaliteli ve kaliteli bir iş gücü yetiştirmesi için kendisini bir birey olarak geliştirmesine yardımcı olur. Gönüllü ve çalışkan, barış ve mutluluk için çabalayan bir öğretmen gelişime açık ve kaliteden ödün vermeyen kişiler olmaları beklenen kişilerdir. Öğretmenin, sınıfla iletişimi iyi, öğrencilerine güvenen, motivasyonu yüksek ve sınıfta güçlü bir takım ruhu oluşturan bir konumda olmalıdır. Ancak, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalı ve onları değişmeye teşvik etmelidirler. İyi bir insan olmaları için öğrencilerine imkan verip topluma ve çevresine duyarlı bireyler yetiştirmek için özen göstermelidir. Bunları yaparken, eğitim kurumlardaki değişikliklerden öncelikle kendisi haberdar olmalı ve hepsini gönüllü olarak uygulayabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerine kalite bilinciyle gerçek hayatı anlatır, ona bazı bilgiler getirir, okul-aile-çevre faktörlerini birleştiren bir katalizör görevi görür ve bireyi topluma hazırlayıcı bir konuma sahiptir (Aydın, 2003).

2. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK

Alanyazın incelenmesinde, insanların bilişötesi farkındalığa sahip öğrenenler olmaları için sahip olmaları gereken kişisel özellikleri, tutumları ve becerileri

incelemiş ve bazı becerilerin öz-yönetimli öğrenmeye katkıda bulunduğu bulunmuştur (Merriam vd, 2007). Bu bağlamda, bilişötesi farkındalık becerilerinin kişilerin öz-yönetimli öğrenenler olmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Cotterall ve Murray, 2009; Karataş, 2017; Okoro ve Chukwudi, 2011; Örs ve Titrek, 2018; Özsoy ve Günindi, 2011; Shannon ve College, 2008; Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015).

2.1. BİLİŞÖTESİ

İlk insandan bu yana insanoğlu çevresinde olup biten her şeyi anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bireyin çevresini anlama ve yorumlama girişimi doğumla başlar. İnsan, hayattaki varlığını bu çabaya borçludur (Koç, 2013). Başlangıçta basit olan bu süreç, birey yaşlandıkça daha karmaşık bir yapıya dönüşmektedir (Erenler, 2017). Karmaşık yapının bilimsel olarak anlaşılması için bilim adamları birçok çalışma yapmışlar ve çeşitli kavramlar sunmuşlardır. Bu kavramlardan biri bilişötesidir (Ayazgök, 2013).

Bilişötesi kavramı genellikle düşünmeye ilişkin düşünme, olarak tanımlanmaktadır. Flavell'in 1976'da çocukların ileri hafıza becerileri üzerine yaptığı çalışma, 17. yüzyılda felsefi bir söylem olarak ortaya çıkan bu ifadenin kavramsallaştırılmasını ve tanımlanmasını sağlamıştır. Çocukların bilişsel gelişimi üzerine yaptığı bu çalışmalar sonucunda Flavell önce "metabellek" terimini kullanmış, daha sonra bu terimi genişletmiştir. "Kişinin bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilgili bilgilere sahip olabilme" ve "bu süreçlerin aktif olarak izlenmesi ve sonuçlarının düzenlenmesi" olarak ifade edilen "bilişötesi" terimi literatüre kazandırılmıştır (Lai, 2011). Bilişötesi, eğitim psikolojisinde son yıllarda ortaya çıkan bir kavramdır. Kavram ilk başta zor gibi görünse de insanlar her gün bilişötesi süreçlerle karşılaşabilmektedir. Bu da bilişötesi sahibi kişilerin başarılı bireyler olmalarını ve hayatlarını bilinçli bir şekilde yaşamalarını sağlamaktadır. Bu süreç, öğrenmeyi planlama, öğrenmeyi izleme ve öğrenme sonunda değerlendirme gibi faaliyetleri içermektedir. Akademik başarıya ulaşmada etkili bir rol oynadığı için bilişsel kaynakların bilişötesi kontrole etkili bir şekilde nasıl uyarlanacağını öğrenmek önemlidir (Akın, 2006). Bilişötesi kavramı genellikle bireyin kendi kendini kontrol etmesi, yani bilişsel süreçlerini anlama ve bunlara müdahale etme yeteneği olarak açıklanmıştır. Diğer bir deyişle Bilişötesi kavramı, kişinin kendi düşüncelerini öğrenmesini amaçlar ve düzenlediği bilişsel süreçleri içeren bir yansıtıcı yetenektir. Bilişsel süreçlerle açıkça ilişkili olan bilişötesi düşünmenin yürütücü işlevlerden ayrıldığı nokta, onun içebakış boyutudur. Biliş,

düşünmeyle ilgili olsa da, bilişötesi kavramı, düşünme hakkında düşünmeyi ifade eder. Bilişötesi düşünmenin bilişsel süreçleri, bireyin öğrenme sürecindeki etkinliğine ilişkin pratik bir bakış açısı edindiğinde başlar ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı, bunlar için çabalamayı, dikkat ve hafızaya odaklamayı, öğrenme sürecini yönetmeyi ve edindiği becerileri aktarmayı içerir (Aydın ve Ubuz, 2010).

Son yıllarda bilişötesi, bilişsel psikoloji ve eğitim araştırmalarının en önemli alanlarından biri haline geldi. Bilişötesi alanındaki araştırmalar “alanın babası” olarak kabul edilen John Flavell ile başlamış, ardından çok sayıda deneysel ve teorik araştırma kayıt altına alınmıştır (Tarricone, 2011). Karmaşık ve soyut bir kavram olan Bilişötesi kavramının tanımlanması kolay değildir. Temelde “düşünmek üzerine düşünmek” olarak tanımlansa da bu alanda çalışan akademisyenlerin farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir (Lai, 2011). Bu nedenle bilişötesi, tanımları ve bileşenleri araştırmacılar arasında büyük farklılıklar gösterdiği için çok boyutlu bir kavram haline gelmiştir. Çok boyutlu kavram haline gelmesinin ana nedenlerinden biri, birçok terimin aynı kavramı (öz-düzenleme, öz-yeterlik, üst-anlama anlamına gelen metakavrama, biliş, yansıtma, üst-öncelik anlamına gelen meta-önsellik, motivasyon, eleştirel düşünme, bilişötesi, üst-bilişsel bilme anlamına gelen metakognitif bilgi, bilişsel farkındalık, metabiliş, bilişüstü, bilişötesi farkındalık, üstbellek anlamına gelen metabellek, üstbilişsel inanç, üstbilişsel farkındalık) ve bu ifadeler literatürde aynı kavramı ifade etseler de birbirinin yerine kullanılmaktadır (Tanner, 2012). Tanımların zaman içinde farklılaşması ve genişlemesi eleştiri oluştursa da, alandaki araştırmalar için olumsuz bir durum yaratsa da tüm araştırmalar “metacognition” olarak algılanmakta ve yürütülmektedir. Bu çalışmada da incelenen "metacognition " terimi, kullandığımız ölçek nedeniyle "bilişötesi farkındalık ve Bilişötesi" terimleriyle birlikte yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.2.BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK

Bilişötesi farkındalık, insanlarda erken yaşta başlar ve geç ergenliğe kadar devam etmektedir. Gelişim süreci yavaş ilerlesede yaşla doğru orantılı olarak gelişir (Şahin ve Küçükahmet, 2015). Küçük bir çocuğun bilişötesi farkındalığı ile bir gencin bilişötesi farkındalığı aynı düzeyde değildir. Gençlerin farkındalığı daha fazladır. Bireyler bilişötesi olarak düşünmeye başladıklarında, yani bu yönde deneyim kazandıklarında aslında bilişötesi farkındalık geliştirmeye başlarlar. Bilişötesi farkındalık, anlama stratejilerinin başarılı bir şekilde kullanılmasında çok önemlidir. İnsanlar hedeflerinin ve onlara ulaşmak için atılacak adımların farkında olduklarında,

öğrenmeleri, öğrenmenin başarıları ve başarısızlıkları konusunda kontrol ve farkındalık geliştirirler. Zekâ gibi soyut bir kavram olan bilişötesi farkındalığın ortak ve genel bir tanımı yapılmamıştır. Bilim adamları bir tanım yapmışlar ve bazı teoriler sunmuşlardır. Bu adımda bilişötesi farkındalığın temel tanımları verilmektedir (Akçam, 2012).

Düşünme becerilerinin her alanında aktif olarak kullanılan bilişötesi farkındalık, zihnin dilini düşünme ve öğrenmeyi öğrenme yoludur (Gelen, 2003). Temel düzeyde, bilişüstü farkındalık, düşüncenin farkında olmak anlamına gelir. (Doğanay ve Kara, 1995). “Düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanan bilişüstü farkındalık, genel olarak bireyin bilişsel sistemi, yapısı ve işleyişi hakkındaki bilgisidir (Senemoğlu, 2004). Bu bağlamda bilişötesi farkındalık, “duyguyu bilmek” anlamına gelmektedir. Bu bilişsel süreç, sadece insanların bilişsel süreçlerini yönetmek ve farkında olmakla ilgili değil, aynı zamanda duygu ve motivasyonlarını yönetmek ve farkında olmakla da ilgilidir. Bilişötesi farkındalık aynı zamanda bireyin bilgisi, öğrenme süreçleri bilgisi, bilişsel ve duyuşsal durumları, bireyin bilgisinin bilinçli kontrolü ve düzenlenmesi, öğrenme süreçleri, bilişsel ve duyuşsal durumları ifade eder (Papaleontiou-Louca, 2003). Bilişötesi farkındalık, insanların düşünce süreçleri ve düşüncelerinin algılanması ve kontrolü hakkında sahip oldukları bilgidir (Hacker ve Dunlosky, 2003).

Flavell'in bilişsel farkındalığı "kişinin bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçlere rehberlik etmek için kullanılması" "bilişsel olguların bilgisi ve düşüncesi " olarak ifade etmiştir (Namlu, 2004). Costa'nın (1984) bilişötesi farkındalığı, neyi bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme yeteneğidir; sorunları çözmek için zihinsel olarak kullandığımız eylem ve stratejilerin farkında olmak; zihinsel ürünlerimizi değerlendirme ve yansıtma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bilişötesi farkındalık, "kişinin düşünme ve öğrenme etkinliklerini bilmesi ve kontrol etmesidir" (Kramarski vd.,2002). Soydan (2011) bilişötesi farkındalığı, bireyin öğrenme sürecinin neresinde olduğunun, temel bilgilere ne kadar hakim olduğunun, kişisel öğrenme stratejilerinin neler olduğunun ve şimdiye kadar neler yapıldığının farkında olma durumu olarak tanımlamıştır. Duell'e (1986) göre bilişötesi farkındalık, çeşitli bilişsel süreçlerle ilgili düzenlemeleri ve bilgileri içerir. Son zamanlarda, genel bilişsel farkındalıkla ilgili stratejileri öğretmek için çok başarılı girişimler olmuştur. Bunun için iki örnek verilebilir. Birincisi, öğrenciler metni okurken nasıl soru soracaklarını düşünebilirler. İkincisi, okuduklarını özetlemek için stratejiler geliştirirler. Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini geliştirmeye çalışan öğretmenler genellikle dirençle karşılaşır.

Çünkü öğrenciler her zaman kendilerine "öğretilmesi" gerektiğine inanırlar. Bu direncin üstesinden gelmenin bir adımı, sınırlı görüşlerini tanımlarına ve tartışmalarına yardımcı olmaktır (Cunliffe, 1995).

Bilişötesi farkındalık temel olarak bilişötesi farkındalık bilgisini ve bilişötesi farkındalık deneyimlerini içerir. Bilişötesi farkındalık, farklı bilişsel amaçlara, yeteneklere ve deneyimlere sahip kişiler tarafından depolanan ve edinilen bilgileri içerir (Senemoğlu, 2004). Bilişötesi farkındalık, öğrenmenin kendi başına gerçekleşmesine izin veren becerileri içerir. Bilişötesi farkındalık aslında öğrenmeyi öğrenmenin bir yoludur. Bilişötesi farkındalığa sahip bir bireyi geliştirmesi beklenen beceriler şu şekilde sıralanabilir; Kendini tanıma ve öğrenme stilleri, Bilinçli davranış, Kendini izleme, Planlama Öğrenmeyi izleme, Öz düzenlemeyi değerlendirme (Doğanay, 1997).

2.3. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIĞIN ÖNEMİ

19. ve 20. yüzyıllarda yeni dünya tüm hızıyla düzenini kurarken bilim adına yürütülen faaliyetler de yoğunlaştı. Doğa bilimlerinin hızla geliştiği 19. yüzyılın son çeyreğinde Alman psikolog Wilhelm Wundt'un ilk psikolojik laboratuvarı kurmasıyla modern bilimsel psikolojinin temelleri atılmış oldu. Birbirine yakın yaşayan birçok bilim insanı, insan davranışının nedenlerini açıklamaya çalıştı. Örneğin: Pavlov, insan davranışını koşullanma süreçleri üzerinden açıklamaya çalıştığında; Piaget, öğrenmenin zihinsel süreçler yoluyla gerçekleştiğini öne sürer. Görüldüğü gibi bu farklılıklar psikoloji alanında yeniliklere ve gelişmelere olanak sağlamıştır. Bu akımlar hayatın birçok alanında kendilerine yer edinmiş olsalar da öğrenme biçimlerindeki değişiklikleri de etkilemiştir. En basit haliyle bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilecek eğitimde yenileşme, yenilikçi ve düzenleyici faaliyetleri, gelişen ve değişen dünyada bireylerin topluma uyum sağlama için zorunlu görülen ihtiyacıdır (Arslan, 2000). Bu uyum sürecinde kuşkusuz öğrenme etkinliklerinin büyük rolü vardır. Yeni öğrenme yollarının gelişmesiyle birlikte, öğrenci başarısını ve başarısızlığını etkileyen faktörler üzerine özgün araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde belirli öğrenme stratejilerini uygulayamadıklarını, belirli hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri kullanmakta güçlük çektiklerini ve karmaşık ve yeni durumlarda etkisiz plan ve stratejiler seçmekte zorlandıklarını yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Yıldız vd, 2009). Son yıllarda öğrenme etkinliklerinin niceliğini ve niteliğini artırmak ve böylece öğrenme sonuçlarını artırmak için bireysel eğitime duyulan ihtiyaç ve bireyin doğasının gelişmesi nedeniyle bilişötesi kavramı ortaya çıkmıştır. Diğer bir

ifadeyle öğrenciler, eğitim ortamlarında sunulan pasif öğretim yerine aktif olarak öğrenerek, yaparak ve öğrenmeyi deneyimleyerek eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin çıktılara ulaşabilmektedir. Aynı zamanda öğretme kavramından çok öğrenme kavramı kullanılmakta ve bunun sonucunda bireysel öğrenme giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmede başarıya ulaşmak için benimsedikleri öğrenme stratejileri de oldukça önemli bir unsur olarak görülmektedir (Ünal, 2010). Akın (2006) ise bilişötesi öğrenmenin bir beceri olduğunu ve öğrencilerin edinilen bilgileri anlamalarını sağladığını belirtmektedir. Bunu başarmak için öğrencinin kendi düşünce sistemlerinin ve öğrenme stratejilerinin farkında olması ve bunları etkin ve bilinçli bir şekilde yönetebilmesi gerekir.

Son 30 yılda bilişötesi farkındalık üzerine yapılan araştırmaları gözden geçiren Georgiades (2004) bilişötesi farkındalığının önemini şu şekilde ifade etmiştir: bilişötesi farkındalık ile kişinin bilgisini geliştirme ve nasıl öğrenebileceğini öğrenmesi, yeteneği ile birleştirilmesi ve bilişötesi öğrenme öğrenmekten daha yüksek bir statüye sahip olmasına neden olmuştur. Böyle bir ilginin gelişmesine bağlı olarak, özellikle sürekli değişen teknolojik dünya göz önüne alındığında, bireylerin var olan tüm bilgileri edinmeleri ve gelecekte hangi bilgilere ihtiyaç duyulacağını tahmin etmek mümkün değildir. Batmaz-Derer (2018)'da bilişötesi farkındalığın önemini kısaca şu şekilde özetlemiştir: Bilişötesi uygulamalar, öğrencilerin sınıfta okurken, yazarken ve problem çözerken ilerlemelerini izlemelerine ve öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar sonucunda, bilişötesi farkındalığın öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğu, bilişötesi uygulamalar, zihinsel yeteneklerin öğrenme üzerindeki etkisine benzersiz bir katkısı olduğu, bir öğrencinin bilişötesi uygulamalarını geliştirmenin bilişsel sınırlamaları telafi edebileceğini sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, öğrenenler olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri önemlidir. Son yıllarda, bilişötesi farkındalık psikolojide büyük ilgi görmüştür. Bilişötesi farkındalığa olan bu özel ilginin nedeni, düşünme ve duygu arasındaki arayüz olmasıdır. Bunun nedeni, başarılı öğrenme için gerekli olan öz düzenlemede merkezi bir rol oynamasıdır. Araştırmacılar bilişötesi farkındalığın bireyin zihninin herhangi bir bölümünde meydana gelmediğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte, algı ve dikkat gibi birçok işlevi kontrol eden bilişin bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Bilişötesi tek başına başarıyı garanti edemez, ancak bir öğrenme aracı olarak hizmet eder (Bruning vd, 1995). Yüksek bilişötesi becerilere sahip kişiler planlama, bilgi yönetimi, gözlem, hata düzeltme ve

değerlendirmede başarılıdırlar (Schraw ve Dennison, 1994). 1990'lardaki araştırmalarda, bireyin sürekli öğrenmeyi nasıl düzenlediğine odaklandı. Ek olarak, bilişötesi çalışması teoriden pratiğe geçmiştir. Bilişötesi, bireyin düşünce süreçleri hakkında düşünme ve bu süreçleri izleme ve düzenleme gibi süreçleri içerir. Bilişötesi, düşünce süreçlerini bilmeyi ve düzenlemeyi, akademik çalışmalarda ve hayatın diğer alanlarında başarıyı sağlamayı içerir. Çocuklarda üst biliş üzerine kapsamlı araştırmalar olmasına rağmen, yetişkinlerde bilişötesi üzerine daha az araştırma vardır. Birçok çalışma üstbilişsel becerilerin yaş ve öğrenme ile doğrudan ilişki içinde geliştiğini göstermiştir. Bu bilişötesi öğrenmede kilit bir beceridir ve öğrencinin bilginin anlamını anlamasını sağlar. Bunu başarmak için öğrenenin kendi düşünce süreçleri üzerinde düşünebilmesi, en etkili öğrenme stratejilerini belirleyebilmesi ve bunları bilinçli olarak yönetebilmesi gerekir. Öğrenciler için bu süreçlerin önemi bu kadar oraya konulmuşken süreci yöneten öğretmenlere düşen görev ve sorumluluk daha fazladır.

2.4. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIĞIN BİLEŞENLERİ

Alanyazın taraması yapıldığında, bilişötesi kavramı oldukça soyut bir kavram olduğu için birçok araştırmacı kendi araştırma alanlarına paralel tanımlamalar yapmıştır. Tanımla tam olarak birbiriyle örtüşmesede bilişötesinin bileşenleri ve sınıflandırılmasına ilişkin birçok farklı modellemeye rastlamak mümkündür. Bilişötesi farklı araştırmalarda iki, üç veya dört boyutlu olarak incelenmektedir. Bunlardan ilki; Schraw ve Moshman (1995) ve Schraw ve Dennison (1994) tarafından bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana kategoride açıklanmaktadır. Flavell (1979) bilişötesi farkındalığın dört fenomen sınıfı arasında gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bunlar: Bilişötesi bilgi (*metacognitive knowledge*), bilişötesi deneyimler (*metacognitive experiences*), amaçlar veya görevler ve eylemler veya stratejiler olarak ifade edilmiştir. Dunlosky ve Metcalfe (2009), bilişötesi bilgi (*metacognitive knowledge*), bilişötesi izleme (*metacognitive monitoring*) ve bilişötesi denetleme (*metacognitive control*) olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bu sınıflandırmaların hepsinde ortak bir nokta olarak, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin benzer şekilde incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada da genel olarak değerlendirmek gerekirse bilişötesinin boyutları, Bilişin Bilgisi (*knowledge of cognition*) ve Bilişin Düzenlenmesi (*regulation of cognition*) olarak incelenecektir.

2.4.1. Bilişötesi Bilgi

Bilişötesi bilgi, bireylerin çeşitli bilişsel süreçlerde (bilişsel amaç, görev, eylem, deneyim) kullanılmasını gerektiren, önceden depolanmış dünya bilgisinin bir parçasıdır (Flavell, 1979). Bu tanımdan hareketle bilişötesi bilgi kavramının içeriği yeni araştırmalar ışığında daha net hale gelmiştir. Bilişötesi bilgi, günümüzde en çok kabul gören şekliyle, genel bir kavram olarak bireylerin kendi düşünceleri veya düşünceleri hakkında sahip oldukları bilgidir (Butler ve Winne, 1995). Bilişsel süreçler ve bilişötesi bilgi, öğrenme ve hafızada önemli bir rol oynar. Bireyler, öğrenme süreçlerine derinlemesine baktıklarında aldıkları kararların ve bazı durumlarda aldıkları bilgilerin farkında olabilirler (Toppino ve Cohen, 2010). Bilişötesi farkındalık olarak tanımlanan bu farkındalık, kişilerin yeni durumlarda kullanacakları stratejileri planlamalarına ve kendilerini düzenlemelerine olanak tanır. Belirtilen uyum becerilerini yerine getirebilenler, içsel motivasyona sahip, öz-yeterliği yüksek ve daha hedefe yönelik öğrenen bireylerdir (Ross vd., 2006). Bu açıdan bakıldığında bilişötesi bilgi, bireyin bilişsel yetenekleri, stratejileri ve bunlardan farklı durumlarda nasıl yararlanabileceğine ilişkin bilgisi olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2008). Bilişin bilgisi, bilişötesi farkındalığın üç farklı yapı taşını içerir. Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgidir (Schraw, 2009).

Açıklayıcı bilgi, ilgili literatürde bildirimsel bilgi ve demeçsel bilgi olarak da kullanılabilen açıklayıcı bilgi, bazı şeyler hakkında bilgi anlamına gelmektedir (Yıldız ve Ergin, 2007). Açıklayıcı bilgiler, bir kişinin öğrenen olarak kendisi hakkında sahip olduğu bilgileri içerirken bu tür bilgiler, bireyin performansını hangi faktörlerin etkilediğine dair kişisel farkındalığını da vurgular. Bu açıdan bakıldığında, bireyin bilişsel yeterliklerine ilişkin bilgisi açıklayıcı bilgi olarak tanımlanabilir (Schraw, 1998). Örneğin, birçok yetişkin öğrenci hafıza sistemlerinin sınırlarının farkındadır. Sorunun çözülüp çözülmeceğini bilirler ve en uygun çözüm stratejilerini nasıl izleyeceklerini bilirler. Dolayısıyla açıklayıcı bilgi, bireylerin bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları görüşler ve gerçeklerle yakından ilgilidir (Thomas ve Mee, 2005).

Açıklayıcı bilginin aksine, prosedürel bilgi, kullanılabilecek stratejiler ve diğer faaliyetler hakkındaki bilgiyi ifade eder. Prosedürel bilgi, bireylerin bilişsel görevleri de dahil olmak üzere çeşitli durumları nasıl gerçekleştirebileceklerine ilişkin bir bilgi türüdür. Prosedürel becerilere bir örnek, çoğu yetişkinin not alma, ipuçlarını tanıma, ilgisiz bilgileri atlama ve bilgileri düzenli olarak gözden geçirme gibi çeşitli yararlı

stratejiler kullanmasıdır. Prosedürel bilgi, bireylerin her durumda hangi stratejiyi belirleyip kullanacağı konusundaki bilgisidir. Bireyler yüksek düzeyde işlem bilgisine sahip olduklarında, yapmak zorunda oldukları görevler için işlem becerilerini daha etkili hale getirebilirler (Schraw ve Moshman, 1995).

Durumsal bilgi, insanların bilişsel olarak ilgili durumlarda diğer iki tür bilgiyi, tanımlayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman, nerede ve neden kullanacakları hakkında sahip oldukları bilgidir. Durumsal bilgi, bilişsel işlemlere (becerilere) fayda sağlamak için açıklayıcı bilginin işlevsel olmasını sağlayan bilgi türü olarak da tanımlanmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). “Ne zaman” ve “neden” soruları etrafında oluşan durumsal bilgi, öğrencilerin uygun stratejileri kullanabilmeleri için ortaya çıkan durumun değerini ve mantığını anlama ihtiyacını da içermektedir. Örneğin, öğrencilerin karşılaştıkları problemi çözmek için gerekli formülleri neden ve ne zaman kullanmaları gerektiğinin farkında olmaları durum bilgisinin varlığını göstermektedir.

2.4.2.Bilişötesi Kontrol

Bilişötesi kontrol, bir kişinin düşünmesini ve öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olan bilişötesi bir aktivitedir (Schraw ve Moshman, 1995). Özsoy (2008) 'e göre bilişötesi kontrol, bilişötesi bilgiyi bilişsel amaçlar için stratejik olarak kullanma yeteneğidir. Bir şeyi anlamak, anlamak, hatırlamak veya çözmek zor görüldüğünde, o bilişsel nesneden çıkmak, bilişötesi kontrolün varlığını gösterir. Bilişötesi kontrol özellikle aşırı dikkati ve bilinçli düşünceyi harekete geçiren durumlarda ortaya çıkar ve kişinin düşünmesini ve düşünce süreçleri hakkında fikir oluşturmalarını sağlar (Papaleontion, 2003). Başka bir deyişle, bilişötesi kontrol olarak adlandırılan boyut temel olarak bilişötesi stratejiyi veya bilişötesi beceriyi ifade eder ve bu konudaki araştırmalar genellikle dört strateji üzerinde yoğunlaşmıştır (Desoete vd.,2001).

Bilişötesi kontrol, öğrencilerin öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olan bir dizi bilişsel işlevi kapsar. Bilişötesi kontrol, bilişsel verimliliği farklı şekillerde artırmaktadır. Örneğin, bireyde zaten mevcut olan dikkat ve ilgi kaynakları ve stratejilerinin etkin kullanımı, ayrıca bireyin kendi bilişsel süreçlerindeki eksikliklerin farkına varması gibi. Araştırmalar sonucunda düzenleyici beceriler anlaşıldığında ve sınıfta kullanıldığında, öğrenmede önemli gelişmeler olduğunu tespit edilmiştir (Schraw, 1998). Cross ve Paris (1988) öğrencilerin bilişötesi ile okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları deneysel bir çalışmada, farklı bilişötesi

stratejiler öğretilen bir deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin kontrol grubunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilişötesi kontrol, insanların bilgilerini uygulamaya koymalarını sağlayan bir dizi dinamik süreci içerir. Bunlar; planlama, izleme ve değerlendirme (Jacobs ve Paris, 1987).

Planlama, bir görevi analiz etmeyi, alan için uygun bilgi ve beceriyi seçmeyi ve ilgili problem çözme stratejilerinin sıralamayı içerir. Planlama süreci, bir göreve başlamadan öncemevcut verileri, zamanı ve dikkati düzenlemenin en verimli yolunu sorgular. Tasarım sürecinin parçaları, örneğin, bireyin görevlerinin sıralanması, zamanın seçici kullanımı, önceki bilgilerin etkinleştirilmesini içerir (Desoete vd, 2001).

En basit haliyle bilişötesi kontrolde izleme, bireyin davranışlarının farkında olması ve herhangi bir görevi yerine getirmedeki başarısı olarak tanımlanabilir (Schraw ve Moshman, 1995). Bilişötesi kontrol izleme, kullanılan bilişsel stratejilerin etkililiğini değerlendirerek, uygun bilişsel stratejileri seçip uygulayarak ve görevin başarısını değerlendirerek öğrenciyi tamamlanan görevin gerekliliklerine göre çevre hakkında bir anlayış geliştirmeye hazırlar (Ross vd., 2006). Bu süreçte kişi kendine “Planımı uyguluyor muyum?”, “Planım gerçekten işe yarıyor mu?”, “Çatışmayı çözmek için kağıt, kalem vb. kullanmalı mıyım?” diye sorar. gibi sorular sorarak sorumluluklarının bilincinde olduklarını ifade edebilirler (Desoete vd., 2001).

Bilişsel kontrol alanında vurgulanan son unsur değerlendirmedir. Değerlendirme, bireyin öğrenme çıktılarının ve bilişsel düzenleme sürecinin dikkatli bir şekilde incelenmesidir. Bireyin hedeflerini keşfetmesi, değerlendirmeleri ve zihinsel faydaları bütünleştirmesi bilişötesi değerlendirme kapsamına girer. Bilişötesi bilgi ve planlama gibi değerlendirme süreciyle ilgili bilişötesi düzenleyici beceriler değerlendirme süreci ile ilişkilendirilmektedir. Değerlendirme süreci, görev tamamlama aşamasının yanı sıra bireylerin bir sonraki öğrenmelerinde yararlanabilecekleri önerileri ve malzemeleri içerir. Birey kendini inceleyerek, öğrenmesini veya problem çözmesini olumlu veya olumsuz etkileyen stratejilerin farkına varabilir ve sonraki öğrenmeler için daha olumlu bir duyguya sahip olabilir (Yıldız ve Ergin, 2007).

2.5. BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK VE ÖĞRETMEN

Holec (1981)’ e göre kişinin kendi öğreniminin sorumluluğunu üstlenme yeteneği doğuştan gelmez, ya 'doğal' yollarla ya da resmi öğrenmeyle, yani sistematik,

bilinçli bir şekilde edinilmesi gerekmektedir (Akt. Little, 2007). Bu durum eğitim ortamlarında onu teşvik etmek için Bilişötesi anlamına gelir.

Bilişötesi öğretimi ile ilgili literatürden yola çıkarak, Veenman vd., (2006), bilişötesi öğretimi başarılı bir şekilde uygulamak için şu üç temel ilkeyi sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunlar; “bağlantıyı sağlamak için bilişötesi öğretimi içerik maddesine yerleştirmek, başlangıçtaki ekstra çabayı göstermelerini sağlamak için öğrencileri bilişötesi etkinliklerin yararlılığı hakkında bilgilendirmek ve öğrenmeyi garanti edebilmek için uzun süreli eğitimi sağlayan ortam sunmak. Bu bağlantılar sağlandığında Bilişötesi aktivitenin düzgün ve sürekli uygulaması gerçekleştiği belirtilmiştir.

Bu bağlamda, Holton ve Clarke (2006) üç tür yapı önermektedir. İlki, genellikle “kelimenin en geniş anlamıyla bir öğretmene” atıfta bulunan uzman yapısıdır. Nihayetinde, öğrencilerle karşılaştırıldığında öğretmenin üç önemli bilgi kategorisi vardır; “konu bilgisi, pedagojik içerik bilgisi ve müfredat bilgisi” (Soodla vd, 2016). Öğretmenin ayrıca öğrencilerin “boşlukta olmayan” bilişötesi becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini ve geliştirmelerini destekleyen bir sınıf oluşturması beklenir. Bu yapı, öğrencilerin yeni bilgi oluşturarak bilişötesi öğretimden “muazzam fayda” elde etmelerini sağlar (Schraw, 1998). İkinci tip bilişsel yapı, Holton ve Clarke (2006) tarafından belirtildiği gibi, karşılıklı yapı meselesidir. Schunk (2012), karşılıklı öğretimin, Vygotskici bir bakış açısı dikkate alındığında, öğrenenlerin sosyal olarak etkileşimini ve becerilerini belirli bir süre içinde yavaş yavaş geliştirirken yapı modelini yansıttığını belirtmektedir. Palincsar'a (1984) göre karşılıklı öğretim, basitçe, öğretmen ile birkaç öğrenci arasında etkileşimli olarak gerçekleşen bir diyalog olarak tanımlanabilir. Başlangıçta, öğretmen bir strateji modeli oluşturur ve daha sonra öğrenciler sanki bir öğretmenmiş gibi sırasını alırlar. Anahtar stratejileri akranlarına öğretmeleri beklenir. Bu bağlamda Lai (2011) de akran işbirliğinin eğitici bir işlev görebileceğini savunur; Bu paylaşılan sosyal etkileşimler, öğrenenlerin bilişsel çatışmalarını çözmede yeterlik kazanmalarını sağlayabilir. Holton ve Clarke (2006) tarafından tanımlandığı şekliyle, kendi kendini yapı kurma, bireyin kendi problemini çözmeye katıldığı üçüncü durumdur. Onlara göre bilişötesisörünlerin çözülmesini içerir. Bunun nedeni, bilişötesinin bir tür "amaçlı düşünce" olması ve yeni, daha zorlu bir öğrenme parçası gerçekleştiğinde ortaya çıkan çatışmada ortaya çıkan "öğrenci ile biliş

arasında aracılık yapması"dır. Bu nedenle, bu son yapı türü, bireyin sonunda tamamen özerk öğrenenler haline gelmesi için özellikle önemlidir.

Ayrıca Ellis ve ark. (2012) birçok çalışmanın modellemeyi “öğretmenin stratejiyi görsel olarak ve sözlü olarak modellemesi” olarak tanımladığını ve ayrıca stratejinin faydasına ilişkin açıklama yapmayı da içerdiğini belirtmektedir. Zohar ve Barzilai'ye (2013) göre bilişötesi, öğretmenin öğrencilere “öğrenme sürecinde bilişötesi bilgiyi ve bilişötesi becerileri nasıl etkinleştirdiğini ve uyguladığını” açıkça belirttiği uygulamadır. Aynı şekilde Pintrich (2002) de bir açıklama eşliğinde stratejilerin modellenmesi'ne vurgu yapmaktadır. Alanında uzman olan öğretmenler, stratejiler ve bunların ne zaman ve neden kullanılmaya uygun olduğu hakkında her türlü örtülü bilgiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlere sınıf söylemi ve tartışması, modelleme veya doğrudan öğretim yoluyla öğretimi bilişötesi bilgi etrafında tasarımlarını önerir. Aksi takdirde, bir sınıfın “opak” cam gibi olma ihtimaline dikkat çeker; öğrenciler bu stratejik bilgiye erişim elde etmekte başarısız olabilir ve öğrenmeyi zor bulabilir. Aslında, "üst bilişin genellikle içsel bir diyalog biçimini aldığını" düşündüğümüzde bu mantıklıdır (Bransford vd., 2000). Bu bağlamda, sesli düşünme prosedürleri, öğretmenler tarafından öğrencilerin üst biliş kazanmaları için birçok öğretim stratejisinden biri olarak kullanılabilir. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıftaki görevleri yaparken ne düşündüğü hakkında yüksek sesle konuşmasını içeren bir öğretim uygulamasıdır (Ellis vd., 2012).

Swarts ve Perkins (1990) de öğretmenlerin düşünme süreçlerine ilişkin farkındalığı açıkça artırmalarına ve onları bağımsız bir öğrenen olma yolunda adım adım desteklemelerine yüksek öncelik vermiştir. Ayrıca, öğrencileri üst bilişle tanıştırmak için iyi tasarlanmış bir öğretim programı önerdiler ve dört düşünce aşaması öne sürdüler. “Zımnî kullanım”, bireyin üzerinde düşünmeden, “farkında kullanım” ise kişinin bilinçli olarak düşünmesini ifade eder. Üçüncüsü, “stratejik kullanım”, düşünme sürecini besleyen bazı belirli bilinçli stratejiler yoluyla kişinin düşünmesini organize etmesi anlamına gelir. Ve son olarak, yansıtıcı kullanım, bireyin "sürecin öncesinde ve sonrasında hatta ortasında düşünmesi, nasıl ilerleyeceği ve nasıl geliştirileceği üzerine kafa yorması" anlamına gelir. Bu konuda, öğrencilerin bilişötesi hale gelebileceğini ve böylece kendi düşüncelerinin sorumluluğunu üstlenebileceğini savunurlar. Diğer bir deyişle, bu program bir anlamda öğretmenlere, öğrencilerinin bu dört aşamadan oluşan

süreklilik içinde nerede olduklarını belirlemeleri ve dolayısıyla öğretimlerini buna göre planlayıp eylemleri için yararlı bir çerçeve sunmaktadır.

Sonuç olarak, Hartman'ın (2001) gözlemlediği gibi, öğretmenlerin öğretimlerinde üst bilişi kullanmaları iki yönlü bir misyona işaret etmektedir. “Bilişötesi ile öğretim” yaparken, öğretmenlerin etkili öğretimin yollarını düşünmeleri gerekirken, bilişötesi öğretimi” yaparken de öğrencilerinin zihinlerine girerek öğrencilerin bilişötesibilgi ve becerilerini tetiklemeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle, çoğu zaman öğrenen olarak kendileri olurlar.



İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ VE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

1. BEŞ ZİHİN VE ETİK ZİHİN ALANI İLE İLGİLİ YURTIÇİ VE YURTDIŞINDA YAPILMIŞ OLAN ARAŞTIRMALAR

Gardner (2006)'ın beş zihin modeli üzerinde yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara rastlanmıştır. Etik zihin üzerine yalnızca saygılı zihin ve etik zihin alanlarında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ve öğrenci düzeyleri incelenmiştir. Etik zihnin öğretmenlerle yapılan bir çalışmasına rastlanılmamıştır. Araştırmaya yol gösterebilecek yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Erik-Soussi (2008), üniversite yöneticilerinin beş düşünce alanının yaşamlarını nasıl etkilediğini araştıran bu çalışmada disiplinli zihin, sentezleyici zihin, yaratıcı zihin, saygılı zihin ve etik zihin özelliklerinin kampüste ki performanslarını nasıl etkilediğine ilişkin algılarını araştırmıştır. Araştırma bulgularının analizi, çoğu üniversite rektörünün, disiplinli zihinlerinin kendilerine akademik kademelerden rektörlüğe terfi için uygun bilimsel hazırlık sağladığını algısını ortaya koydu; sentezleyici zihinlerinin çoklu bakış açılarını kavrayarak örgütsel anlamı iletmelerine ve ekip güvenini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve yaratıcı zihinlerinin başkalarının yaratıcılığına değer vermelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrendiklerine dayanarak, saygılı zihinlerinin bir bütünlük ve yetkilendirme kültürünü benimsemelerine yardımcı olduğu ve etik zihinlerinin bir iyi niyet ortamı yaratmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilişsel yeteneklerin üniversite rektörlerinin bir kurumsal saygı kültürü geliştirmelerine, onlara erken öğrenme ve beceri geliştirmede yardımcı olmalarına, kurumun misyonunu somutlaştırmalarına ve diğerlerinin iyi işler yapmasını kolaylaştırmasına nasıl yardımcı olduğunu göstermektedir (Gardner, 2006, s. 167)

Miller'in (2011) gençlerin çevrimiçi forumlarda okuma ve yazma becerilerini beş zihinsel alanın özelliklerini göz önünde bulundurarak değerlendirdiği çalışmada amaç, çevrimiçi forumlar gibi okuryazarlık uygulamalarının yapıldığı yerlerde karmaşık durumları yorumlamaya ve gerçek yaşam problemlerini çözmeye yardımcı olan düşünce alanlarını ortaya çıkarmaktır. Toplanan formlar okunup ve kodlanması yapılarak

doküman analizi yoluyla inceleme yapılmıştır. Bu kodlanmış okuryazarlık eylemleri daha sonra zihnin yaratıcı, saygılı, etik, disiplinli ve sentezleyici alışkanlıklarına dair herhangi bir kanıt ortaya çıkarmak için birbirine bağlantılı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucundagençlerden elde edilen forumlarda yazdığı içerikler; Sentez becerilerinin yüksek, disiplinli, saygılı ve etik zihinlerin orta düzeyde, yaratıcı zihinlerin ise çok düşük olduğu söylenmektedir.

Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada, 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğrenci Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuzlarındaki etkinlikleri beş zihin modelinde yer alan zihin tiplerinin türünün gelişimi açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden “Betimsel Analiz” yöntemiyle yapılan bu araştırma, altıncı sınıfta kullanılan öğrenci ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuzları üzerinde yapılmıştır. Ders kitaplarında beş zihinsel modeli ve alt boyutlarını (disiplin, sentez, yaratıcı, saygı ve etik zihin) temsil edecek ölçütleri ve bu ölçütleri belirleme konuları belirlenmiştir. Hazırlanan ölçek ile söz konusu kitaplarda yer alan 285 etkinlik, etkinliğin özellikleri dikkate alınarak beş zihinsel modelde tanımlanan zihin tipine göre incelenmiş ve hangi zihin tipini uyguladığı tespit edilmiştir. Veriler, toplam etkinlik sayısına ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Tüm bu çalışmalar sonunda söz konusu kitapların her bir üniteye tüm zihin tiplerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer almadığı, bir zihin tipini geliştirmeye yönelik etkinlikler yüksek oranda yer alırken, bazı kitaplarda bazı zihin tiplerinin ihmal edildiği ya da hiç yer verilmediği görülmüştür.

Bowen'in (2013) nitel çalışmasında, 1960'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan siyahileri eğitmek için kurulan dört yıllık özel ve devlet kolejlerinin yanı sıra üniversite düzeyinde çalışan başkan yardımcılarının, Gardner (2006) tarafından tanımlanan beş zihin modeli ile kendi kurumlarında teşvik etmek için kullanmalarına ilişkin raporlarını incelenmiştir. Bu çalışmada, beş zihinsel alanı nasıl kullanabilecekleri açısından kurumsal bir bağlamda gelişimleri açısından görülmüştür. Görüşme formları beş farklı eğitim kurumunun bir müdür yardımcısı ile görüşülerek elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen analizler ışığında; Çalışmadaki dört yönetici çalışanlarına oryantasyon desteği sağlanıp, üç yönetici kurumsal yönergeleri güncel tuttu, üç yönetici çalışanlarına kuruluşlarının vizyonunu açıkladı ve beş yönetici sentetik düşünmeyi kullandığını bildirdi. Yapılan analizler sonucunda sentezleyen zihin; Ankete katılanlardan dördü (1) personeline liderlik desteği sağladı, üçü (2)

departmanliderliğinigüncel tuttuğunu, üçü (3) ise bunu vizyonu netleştirmek için kullandığını bildirdi. tesis personeli için ve beş (4) personelini desteklemek için kullandı. Bu çalışmanın sonuçları, üniversite yöneticilerinin iş yerinde zihinsel sentez becerilerini nasıl kullandıklarını ve bunun iş başarılarına etkisini göstermektedir. Aynı zamanda amaç bireylerin zihinsel sentez yeteneğini belirlemek değil, bu düzeyi yükseltmek için müfredatta ve öğretme-öğrenme ortamında alınması gereken yolları göstermektir.

Can Aran (2014) tarafından yapılan araştırmada, fen ve teknoloji öğretim programında yer alan disiplinli zihin özellikler niteliklerin düzeyini, öğretme ve öğrenme ortamlarında bu nitelikleri kazandırmaya yönelik etkinliklerin düzeyini ve bu zihinsel niteliklerin kendini gösterdiği öğrencilerin düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için uygun örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkezdeki üç okulda görev yapanüç fen ve teknoloji öğretmeni ve 486 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada sonucunda; fen ve teknoloji dersi öğretim programında disiplinli zihin özelliklerinden “düşünme biçimi olarak disiplin” boyutu içerisinde yer alan bilim insanı gibi düşünmenin sağlanmasına diğer özelliklerden daha fazla yer verildiği, “yaşam biçimi olarak disiplin” boyutu içerisinde yer alan disiplinli yaşamaya güdülemeye, diğer özelliklerden çok daha az yer verildiği görülmüştür. Fen ve teknoloji dersinde düşük, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler arasında, disiplinli zihin özelliklerini gösterme bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet açısından kadın öğrencilerin lehine, fen dersine ilgi duyma düzeyleri açısından ilgi duyanların lehine, fen bilimleri alanı ile ilgili dergi okuma açısından dergi okuyanlar lehine, internet kullanma düzeyleri açısından internet kullanıcılarının lehine ve anne öğrenim durumları açısından anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumları ve fen bilimleriyle ilgili meslek seçimi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Altındağ'ın (2015) araştırmasında, yedinci sınıf matematik ve fen bilimleri öğretim programında sentezleyen zihin özelliklerine düşünme biçimlerine ne ölçüde yer verildiğini, öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamında sentezleyen zihin özelliklerinin düşünme biçimlerini ne ölçüde sergilediklerini ortaya çıkarmayı ve bu süreçte öğretmenlerin etkisinin ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örnekleme, orantısız tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Ankara ili devlet okulları arasından başarı düzeylerine göre üç farklı düşük, orta ve yüksek seviyelerindeki başarılı liseden yedinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapmakta olan matematik ve fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak; doküman analiz formu, sentezleyen zihin algı ölçeği, senaryo/gözlem formu, öğretmen/öğrenci görüşme formu, öğretmen davranış düzeyi gözlem formu, öğretmen/öğrenci görüşme formu, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri için Matematik başarı testi ve Fen Bilimleri başarı testi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda orta ve üst düzeydeki öğrencilerin sentezleyen zihin becerilerinin düzeyi ile başarı bağlamında akademik performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, düşük düzeyde başarıya sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur.

Özdiyar'ın (2015) araştırmasında saygılı ve etik zihin alanlarında bir sosyal bilgiler dersinin müfredatını ve öğrenci düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu; Ankara ilinden 267 öğrenci ve 1 farklı başarı düzeyindeki okuldan 23 öğretmen ve üç okuldan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Nitel verilerin analizinde doküman analiz formu görüşme formu, içerik analizine tabi tutulmuştur. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi frekans ve yüzde değerleri başarı testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre: Sosyal bilgiler öğretim programında saygılı zihin özelliklerinden en fazla "farklılıklara saygı ve empati" yer alırken, "affetme/yansıtıcı düşünme", "güven verme" ve "gözler üstünde olmadığında saygı gösterme" özelliklerinin en az sahip olunan özellikler olduğu görülmüştür. Etik zihin düşünme biçimlerinden en çok "sorumlulukları yerine getirme ve toplum için çalışma", en az ise "başkalarına yardım etme", "başkalarını uyarma" ve "dürüstlük/açıklık" eleştirilerinin geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. "Adil eleştiri yapmak" saygılı zihnin en üst düzeyi olarak bulunmuştur. Yüksek ve ortalama puan alan öğrencilerin en az özelliğinin "güven" olduğu görülmektedir. Başarısı düşük olan öğrencilerin "başkalarına saygı" özelliğine en az sahip oldukları görülmüştür. Tüm öğrencilerin etik özelliklerinin en üst düzeyde "toplum için çalışmak" olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en düşük etik özelliğinin "bağlılık" olduğu bulunmuştur.

İçel (2019) araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerinin, STEM tutum düzeylerinin ve bunların arasındaki ilişkinin ortaya

konulması amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokullarda 4. sınıf öğrenimi gören 537 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Disiplinli Zihin Ölçeği (DZÖ) ve Guzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilen ve Aydın, Saka ve Guzey (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 4.-8. Sınıf öğrenciler için STEM tutum ölçeği (STÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerinin ve STEM tutum düzeylerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerinde cinsiyet, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilirken STEM tutum düzeylerinde yalnızca bilimsel dergiye abone olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri ve STEM tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2022) araştırmada, ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve disiplinli zihin özellikleri düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar ili merkez ilçede devlet okullarında 7. ve 8. sınıfta öğrenimine devam eden 659 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel araştırma deseni ile ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak ‘Bilimsel Süreç Becerileri’ ve ‘Disiplinli Zihin Alanı’ ölçekleri kullanılmıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi için Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen ‘Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (BSBÖ)’ kullanılmıştır. Öğrencilerin Disiplinli zihin özelliklerinin belirlenmesi için Can Aran ve Senemoğlu (2014) tarafından geliştirilen Disiplinli Zihin Alanı Ölçeği (DZAÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde olduğu; disiplinli zihin özelliklerinin ise ‘Çoğu zaman’ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, fen bilimleri başarı düzeyi, TV izleme sıklığı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerinde ise sınıf seviyesi, fen bilimleri başarı düzeyi, TV izleme ve internet kullanım sıklığı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile disiplinli zihin özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YURTIÇİNDE VE YURTDIŞINDA YAPILMIŞ OLAN ARAŞTIRMALAR

Alan yazın incelendiğinde, çocuklar ve ergenlerle yapılan çalışmalara kıyasla yetişkinlerin ve öğretmenlerin bilişötesi farkındalıkları üzerine nispeten sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yine de, profesyonel eğitimcilerde bilişötesi gelişimi inceleyenler arasında, öğrencilerin bilişötesini güçlendirebilecek ve onları öğrenmelerinden sorumlu olma becerileriyle donatabilecek değerlerine büyük ilgi vardır.

Aşağıda, öğretmenlerin üst bilişleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan ve tarihsel sırayla verilen araştırmalar yer almaktadır.

Stewart ve ark. (2007), bilişötesi becerilerinin yetişkinler tarafından tamamen geliştirildiğine dair literatürde varsayımı test etmek için araştırma yaptı. Katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'nin Utah kentindeki bir yüksek öğretim kurumundan 214 gönüllüden oluşmaktadır. Katılımcıların özellikleri, 123'ü yüksek lisans yapmak için çalışan deneyimli öğretmenler ve aynı kurumda 91 öğretmen adayıydı. Yaşları 19 ile 57 arasında değişmektedir. Bilişötesinin ergenlikten sonra yaşla doğal olarak artıp artmadığını ve bilişötesi farkındalıklarının öğretmenlik yıllarına göre artıp artmadığını keşfetmek için Schraw & Dennison, (1994) tarafından geliştirilen Yetişkinler için Bilişötesi Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre daha fazla öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin bilişötesi farkındalıklarının, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarına göre daha yüksek olmasıdır. Ayrıca biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesinin yaş değişkeni ile güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Biliş bilgisi, öğretmenlik deneyimi yıllarına göre ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişin düzenlenmesinin, lisansüstü uygulama yapan öğretmenler arasında artarken bilişötesi farkındalığa katkıda bulunan alt bileşen olduğunu göstermiştir. Biliş bilgisi, okul yılları arttıkça bile sabit kalma eğiliminde olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Young ve Fry (2008), Yaptığı araştırmada bilişötesi farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. ABD Güneydoğu Teksas'ta toplam 178 gönüllü katılımcı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, öğretmen eğitimi sınıflarındaki 133 lisans ve 4. sınıf öğrencisi ile Yüksek Lisans Programındaki 45 yüksek lisans öğrencisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison

(1994) tarafından geliştirilen, Yetişkinler için Bilişötesi Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilişötesi bilgi ve bilişin düzenlenmesi puanlarının anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılrken, bilişötesi düzenleme ile ilgili olarak, mezunlar ve lisans öğrencileri farklılaşırken, biliş bilgisi arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balçıkınlı (2010) karma araştırma yoluyla, sosyal ağların İngilizce öğretmeni adaylarının bilişötesi farkındalıklarını ve öğretme biçimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Balçıkınlı, Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğretmen adaylarından nicel verileri, Öğretmenler için Bilişötesi Farkındalık Envanteri (MAIT) geliştirerek toplamıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verileri haftalık yansıtımlar, akran değerlendirmeleri, uyarılmış hatırlama seanslarıgibi bazı yansıtma araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının biliş bilgilerinden ziyade bilişötesi düzenlemelerinde farkındalıklarının önemli ölçüde arttığını ve sosyal ağ kullanımının öğretmenlik uygulamaları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, haftalık yansıtımlar, akran değerlendirmesi, bir depolama aracı olarak Facebook gibi yansıtma araçlarının, öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanlarını tanımalarına yardımcı olması bakımından öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıklarını geliştirmelerine önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Ghonsooly ve ark. (2014), 101 gönüllü İran İngilizce lisans öğrencisi, 47 erkek ve 54 kadın ile bir çalışma yürütmüştür. Örneklem, İran'ın Meşhed kentinde 1 ay ile 12 yıl arasında değişen bir öğretmenlik tecrübesine sahip ortaokul öğretmeni adaylarıdır. Veriler, Öğretmenler İçin Biliş Üstü Farkındalık Envanteri MAIT (Balçıkınlı, 2011) aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, üst biliş ve öz-yeterliğin olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ve her ikisinin de öğretmen adaylarının akademik başarılarında etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel puanlarının akademik başarılarını güçlü bir şekilde yordadığını da ortaya koymuştur.

Mai (2015), Malezya'nın Perak kentindeki altı ilkokulda görev yapan 52 fen bilimleri öğretmenin bilişötesi farkındalığını incelemiştir. Katılımcıların çoğunluğu lisans mezunudur ve yaşları 31 ile 41 arasındadır. Araştırmanın verileri, Öğretmenler İçin Bilişötesi Farkındalık Envanteri MAIT (Balçıkınlı, 2011) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar cinsiyetin etkisinin anlamlı bir farklılığa sahip

olmadığını, eğitim düzeyi ve yaşı bilişötesi farkındalık üzerinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Çetin (2015), Çanakkale'de bir devlet üniversitesinde öğretmen adayları ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kesitsel desen kullanılmış ve veriler Yetişkinler için Bilişötesi Becerileri Envanteri'nin (MAI) Türkçe uyarlaması (Schraw ve Dennison 1994) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 322 erkek ve 750 kız olmak üzere toplam 1072 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının bilişötesi beceri puanlarının 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bars (2016), Diyarbakır'da bir devlet üniversitesinde 96 kıdemli öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, 682'si son sınıfta olan ve 793'ü öğretmenlik sertifika programı için çalışan toplam 1475 öğretmen adayını içermektedir. Bars, çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından öz-yeterlik algılarını ölçmek için geliştirilen bir ölçek ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Schraw ve Dennison, 1994) ve Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Petersen, 1982) olmak üzere iki ölçeğin Türkçe uyarlaması aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğunu; en yüksek bildirimsel bilgi puanı, en düşük puan ise işlemsel bilgi alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bildirimsel bilgi ve işlemsel bilgi alt boyutlarında en yüksek bilişötesi farkındalığın Yabancı Diller Bölümü'nde kayıtlı öğretmen adaylarına ait olması sonucuna ulaşılmıştır.

Kallio ve ark. (2017), boylamsal çalışmalarda öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemede bir araç kullanmak için Finlandiya'daki farklı eğitim kurumlarından 208 öğretmenle bir çalışma yürütmüştür. Balçıkanlı (2011) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Bilişötesi Farkındalık Envanteri'ni (MAIT) orijinal envanterden her faktörden birer madde çıkararak kullandılar. Araştırmanın Bulguları özellikle mesleki eğitimde, hizmet içi öğretmenlerin bilişötesi farkındalıklarını ölçmede anketin 18 maddelik sıkıştırılmış versiyonunun bile faydası olduğunu göstermiştir.

Öztürk (2018), Türkiye'nin batısındaki bir üniversitede işe alınan yabancı dil öğretmenleri ile bir çalışma yürütmüştür. Yaşları 23 ile 55 yaş arası 30 gönüllü katılımcı (4 erkek ve 26 kadın) ile yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Veriler, iki kişisel

bildirim envanteri kullanılarak toplanmıştır: Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Yetişkinler için Bilişötesi Beceriler Envanteri (MAI) ve Öğretmenler için Bilişötesi Farkındalık Envanteri (MAIT) (Balçıkkanlı, 2011) veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmacı, çoğunluğu İngiliz veya Amerikan Dili ve Edebiyatı alanında eğitim gören katılımcılara bir günlük mesleki gelişim modülü vermiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin bilişötesi ile bilişötesi öğretimleri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öte yandan, günlük bir mesleki gelişim modülünün bilişötesi ile öğretim uygulamalarını etkilemek için yeterli olmayabileceğini de ortaya koymuştur.

Kılavuz (2019), sınıf öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırmıştır. Düzce ilinde görev yapan 232 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilen tarama modelidir. Veriler, Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin (Schraw ve Dennison, 1994) Türkçe'ye uyarlanmış hali kullanılarak toplanmıştır. çalışma sonuçları araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilişötesi farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuş ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların Bilişötesi farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem, mezuniyet derecesi, okutulan sınıf ve okutulan sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da bildirilmiştir.

Sarıçoban ve Kırmızı (2020), öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, İngiliz Dili Edebiyatı Bölümü'ne kayıtlı 121 İngilizce öğretmeni adayıydı. Veriler iki araçla toplanmıştır: Düşünme Stilleri Envanteri (Sternberg ve Wagner, 1992) ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Schraw ve Dennison, 1994). Çalışma bulguları, yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni adaylarının genel olarak orta düzeyde bilişötesine sahip olduğunu, anlama izleme ($M=3.31$) ve değerlendirme ($M=3.65$) kapasitelerinin diğer alt boyutlara göre nispeten daha düşük düzeylere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, “yasamacı, yürütücü, monarşik ve içsel düşünme stilleri” gibi bazı düşünme biçimlerinin üstbilişi yordadığını ortaya koymuştur.

Üstünbaş (2020), Ankara'da bir devlet üniversitesinde 96 son sınıf öğrencisi ve aynı kurumun Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 53 İngilizce okutmanı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Bilişötesi

Farkındalık Envanteri (Schraw ve Dennison, 1994) kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, her iki grubun öğretmen öz-yeterliği ile üstbilişsel farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hizmet öncesi ve hizmet içi İngilizce öğretmenleri, algılanan üstbilişsel farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. Genel olarak, öz-yeterlik düzeylerinde gruplar arasında önemli bir fark olmadığı ortaya çıktı. Eğitim geçmişlerine göre İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarında ve üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Keçik (2021), çalışmanın temel amacı, İngilizce okutmanlarının bilişötesi farkındalık düzeylerini araştırmaktır. Bu amaçla, İngilizce okutmanlarının yaş, mezuniyet derecesi, öğretmenlik deneyim yılı sayısı ve mesleki eğitim için alınan kurs sayısı açısından bilişötesi farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deneysel olmayan nicel araştırma desenine sahiptir ve 161 gönüllü İngilizce okutmanı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu ve Balçıkanlı (2011) tarafından geliştirilen Öğretmenin Bilişötesi Farkındalık Ölçeği (MAIT) adlı öz bildirim aracıdır. Araştırmanın sonuçları, İngilizce okutmanlarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bildirimsel bilgi alt kategorisinde alınan ortalama puan en yüksek olarak bulunurken, en düşük puan değerlendirme alt kategorisinde elde edilmiştir. Sonuçlar ayrıca, İngilizce okutmanlarının bilişötesi farkındalıklarının alt kategorileri arasında yukarıda belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN ETİK ZİHİN ÖZELLİKLERİ İLE BİLİŞÖTESİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

1. PROBLEM DURUMU

Teknolojinin hızla ilerlemesi ile birlikte bilim de yaşamımızda hızla ilerlemektedir. Bu ilerlemenin bir sonucu olarak bireylerin değişen ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılamak gün geçtikçe daha da zorlaşmaktadır. İnsan yaşamını yakından etkilemesi ile birlikte eğitim sistemimiz de yakından etkilenmektedir ve değişikliğe sürüklenmektedir (Duruk, 2012). Bu nedenle ülkelerin eğitim politikalarını sürekli güncellemeleri gerekmektedir. Güncellemenin anlamı; değişimlere uyum sağlayabilen, bilgiyi üretilip teknolojiye aktarabilen ve böylece çok boyutlu düşünen insanlar yetiştirmektir (Can Aran, 2014).

Eğitimde gerçekleşen güncellemelerin sonucunda, bireyi merkeze alan yaklaşımların kabul görmesiyle birlikte öğrenenlerin öğrenme eylemindeki zihinsel süreçleri önem kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda bilgi edinme biçimi, öğrenme stratejileri, psikolojik algıların öğrenmeye etkisi ve bilişötesi düşünme gibi öğrenmenin niteliğini sorgulamaya yönelik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Pasif biçimde zihinde saklanan bilgilerin günümüz bireyi açısından anlamı tartışılmaya başlanmış, öğrenenlerin bilgiye yönelik sorgulayıcı bir tutum geliştirmeleri, bir bilimsel çalışma yürütür gibi süreci yönetmeleri ve kararlar almaları gerektiği vurgulanmıştır (Çetinkaya ve Erkin, 2002).

Bilginin bu kadar hızlı değiştiği bir dünyada geleneksel yöntemlerin çağa ayak uyduramayacağını farkına varan araştırmacılar, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan zihinsel becerileri geliştirmeye odaklanmışlardır. Amerikalı psikolog Howard Gardner, insan zihninin neye benzediğini, nasıl çalıştığını insanların nasıl öğrendiklerini, nasıl yarattıklarını, nasıl liderlik ettiklerini, başkalarının ve kendilerinin düşüncelerini nasıl değiştirdiklerini, nasıl organize olduğunu incelemektedir. Zihnimizi ne şekilde kullanmamız gerektiği hakkında fikirler öne sürmektedir. Çalışmalarında buradan hareketle insanların gelecek çağın dünyasına uyum sağlamak için ihtiyaç duydukları zihin tiplerine ele almaktadır. Gelecekte nasıl bir zihne ihtiyacımız olduğu sorusuna beş farklı zihne ihtiyaç olduğunu belirterek cevap vermiştir. Bahsettiği bu zihin tiplerinin bir “değerler meselesi” olduğunu belirtmekte ve

geliştirilmesi gereğine dikkat çekmektedir. Ayrıca bahsettiği bu beş zihin tipine sahip olan kişilerin sorunlarla, aniden gelişen veya beklenmedik bir biçimde ortaya çıkan durum ve olaylarla baş etmede donanımlı olacağını belirtmektedir (Gardner, 2006).

Gardner'ın beş zihin alanprojesi, öğrencilerinin yaşamları ve çevrelerini kontrol etmeleri ve yönetmeleri için güçlendirmek için tasarlanmıştır (Pava, 2008). Öğrenciler, kendi çıkarlarını umursamadan mücadelenin giderek zorlaştığı küresel bir dünyada; gruba, örgüte, topluma ve hatta dünyaya fayda sağlayan özgün bir ürün üretmeye çalışmaları gerektiğine değinilmiştir. Uzun yıllar psikoloji alanında çalışan Howard Gardner; Geleceğin çağının dünyasına uyum sağlamak için öğrencileri daha üst düzeyde ve ahlaki açıdan düşündüren beş farklı zihne ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Altındağ, 2015). Gardner'ın tasnif ettiği zihin tipleri, bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğinin farkında olan disiplinli zihin; çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri objektif kriterlere göre sentezleyen ve kendisi ve başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştiren bir sentezleyen zihin; sürekli yenilikleri takip eden, yeni fikirler sunan, özgün sorular soran ve yeni düşünme yolları geliştiren yaratıcı bir zihin; bireysel ve grup farklılıklarını görüp bu farklılığa hoşgörü ile yaklaşan, diğer bireyleri anlamaya çalışan ve onlarla işbirliği yapmanın yollarını arayan saygılı bir zihin; toplumun ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan ve kişisel çıkarını göz ardı edip amaca topluma hizmet eden etik bir zihin olarak sıralanmıştır. Bu zihin tiplerinden sentezleyen, disiplinli ve yaratıcı zihin bilişsel boyutta iken, saygılı ve etik zihin ise akıl, ahlaki boyutu yönlendiren kişiler arası ilişkiler ile ilgili zihin türü olarak belirtilmiştir.

Eğitimdealanında yapılan yeniliklerle birey merkezli yaklaşımların kabul görmesi sonucunda öğrenmenin öğrenci sorumluluğunda olduğu vurgulanmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki zihinsel süreçleri yükselmeye başlamıştır. Bu bağlamda araştırmalar, bilginin elde edilme şekli, öğrenme stratejileri, psikolojik gözlemlerin öğrenmeye etkisi, bilişötesi düşünme gibi öğrenmenin niteliğini sorgulamaya başlanmıştır. 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için öğrencilere aktarılması gereken son şeyin bilgi olduğunu ve bilgiyi anlama ve kullanmanın daha önemli olduğunu, neyin önemli neyin önemsiz olduğunu ayırt etme becerilerinin kazanılmasının çok daha önemli olduğunu bu becerilerin kazanılması gerektiğini belirtilmektedir (Haynes, 2002). Bu bağlamda bireyin öğrenme sürecinin farkında olması bilişötesi kavramını doğurmuştur. Eğitim açısından bilişötesi kavramına bakıldığında Bilişötesi; eğitimin temel amaçlarının arasında olan kişinin kendi zihinsel

sürecini kontrol etmeyi içermektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan eğitim-öğretim müfredatı daha sonra bilişötesi becerilere odaklanarak güncellendi ve kişinin aklıyla yaratıcı çalışmasına bilişötesi farkındalık özelliklerine vurgu yapılmıştır. Bu süreçte bireyin öğrendiğinin farkında olması ve sorumluluk almasına, gerekirse kendi yöntemlerini değerlendirmesine ve bu değerlendirme sonucunda kendine göre yeni bir yaklaşım sunmasına değinilmiştir. Bireyin bilişsel sürecini tanıması ve farkında olması, bilişötesi farkındalığını gösterir. Bilişötesi farkındalığının kendi kendine öğrenme becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu açıklanmıştır. Bu bahsedilen stratejiler, iyi organize edilmeyi, pratik faaliyetler yoluyla öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir iletişim gerektirir. Bu etkileşim sonunda kişi kendini değerlendirdiğinde öğrenmesini etkileyen değişkenlerin farkına varır ve bu değişkenleri sonraki öğrenmelerinde işlevsel olarak kullanır (Özsoy, 2008).

Gelecek nesillerin sağlıklı bireyler olarak yetişmesi için bilgi ve becerilerin yanı sıra duygusal niteliklerin de yetkin bir şekilde kazanılmasına özen gösterilmelidir. Burada öğretmenlere düşen görev büyüktür. Günümüz bireyi merkeze alan eğitim-öğretim yöntemlerinde öğretmen; her şeyi öğreten kişi değil, öğrenciyi her şeyi başarması için yönlendiren, öğrencilere sağlıklı bir şekilde bilgi edinmenin yollarını gösteren, bilginin yerine ve zamana göre kullanılmasını ve değerlendirilmesini sağlayan aynı zamanda bu süreç içerisinde toplum ve çevre için sağlıklı ilişkiler kurmaya teşvik eden, etik değerlerinin dikkate alınmasına yönlendiren kişidir. Bireyin öğrenme sürecinin farkında olması yani bilişötesi farkındalığa sahip olmasını sağlayan kişi öğretmendir. Öğrencilerde bilişötesi farkındalığını geliştirmek, öncelikle bilişötesi bilgi ve becerisine sahip olan öğretmenleri gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bilişötesi farkındalığa sahip olması geleceğe yatırım olup yetiştirilen nesillerin nitelikleri açısından önemlidir (Kirel, 2000).

Bu bilgiler ışığında, öğrencilerde geliştirilmesi beklenen bilişötesi farkındalık ve dünya içerisinde sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayacak etik zihin özelliklerinin öğretmenlerin kendilerinin de bu özelliklere ne düzeyde sahip olduklarının önemi büyüktür. Öğretmenlerin bireylere sunduğu eğitim ortamları, etik zihin özelliklerini kazandırmaya teşvik edecek şekilde hazırlanırken aynı zamanda bilişötesi farkındalığı yaratacak şekilde de planlanmalıdır. Eğitimsiler, bu zihinsel becerilerin hepsinin bireylerde var olduğunu fakat her bireylerin gelişim süreçlerinde belirli bir aşamasında ortaya çıktığını bu süreç içerisinde öğretmenlerin büyük katkısı olduğunu tespit

etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim yoluyla bireylerde bu zihin alanlarının geliştirilmesinin toplumların gelişimi için önemli görülmektedir. Öğretmenler bu süreçte eğitim yoluyla topluma yararlı olabilecek insan modelini tanımlamaktadır. Bu insan modelini tanımlayan öğretmenlerin, sahip olduğu etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık özellikleri önemlidir. Buradan hareketle alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sahip olduğu etik zihin özellikleri ve bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmiş olduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konulacaktır.

1.1.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek ve arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çeşitli değişkenler açısından da (cinsiyet, yaş, medeni durum, ailenin aylık gelir düzeyi, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yapılan okulun yerleşim yeri, son altı ayda okunan kitap sayısı, bilgisayar kullanma, mesleki yayın takip etme, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma, yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzeyi) öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeylerinin araştırılması bu tezin amaçları içerisinde yer almaktadır.

1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Teknoloji ve bilimde meydana gelen değişimler sonucunda toplumların beklentileri, bireysel ihtiyaçlar gibi faktörler göz önüne alındığında ihtiyaç duyulan birey özellikleri ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim sistemleri de bunlara göre şekillenmektedir. Bu şekillenme, bilgi kavramına, öğrenci ve öğretmen rollerine, sınıf ortamındaki öğretimsel stratejilerin kullanımına yeni bir bakış açısı kazandırmakla beraber, tekrardan değişim ve gelişmeler ışığında ele alınmasına imkân sağlamaktadır (Bakır ve Adak, 2016).

Eğitimin amaçlarından biri, bireyi hayata hazırlamaktır. Bireyi hayata hazırlamak, karşılaşılan problemlere akılcı çözümler bulabilmelerini sağlamak, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilmelerini teşvik etmek ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilmelerini sağlamaktır. Eğitimcilerin gelecekte yaratmak istedikleri; disiplinli düşünme becerisine sahip olan, sentezleyici zihin yapısını geliştirebilmiş ve bu sayede yaratıcı düşünme becerisine ulaşmış; aynı zamanda bu becerileri sergilerken saygı ve

etik kurallarına gerçek anlamda uyarak topluma, çevreye ve dünyaya yararlı olabilecek bir insan modelini tanımlanmaktadır (Gardner, 2006). Bir anlamda bilişötesi farkındalıklarına sahip olabilmelerini ve etik kurallara uyarak çevreye duyarlı bir birey olmalarını sağlamaktır. Bu belirtilen amaçları gerçekleştirmekte öğretmenlere büyük vazifeler düştüğü bir gerçektir.

Öğretmenler bir ülkenin eğitim amacını gerçekleştiren ve eğitim sisteminin dinamiğini oluşturan en önemli unsurların başında gelmektedir. Öğrenci başarısında hedeflenen amaca ulaşmak için belirlenen yöntemlerin uygulanmasında ve öğretim programlarına işlenmesinde öğretmenlere görevler düşmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretimde başarılı olmalarında öğretmenlerin etkisi çok büyüktür ve bu gerçek de yadsınamaz. Mesleki anlamda iyi eğitim almış öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme ortamları sağlayabilirler (Seferoğlu, 2004). Bu nedenle, başarılı bir eğitimin en önemli unsuru öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme için neyin gerekli olup olmadığını bilmesi öğretim uygulamalarını etkilemektedir. Bu etken öğrencilerin öğrenmelerini etkilemektedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşması ve aktif olması için nasıl düşünmesi gerektiğini, düşünme hakkında düşünebilmesi gerekmektedir. Öğrenme, öğrencilerin düşünme hakkında düşündükleri bilişötesi olabildikleri aktif bir süreçtir. Bilişötesi, başarılı ve etkin öğrenmeler için gereklidir çünkü bilişötesi öğrencilerin zihinsel becerilerini daha iyi yönetmelerini sağlamaktadır (Kaleci, 2012). Bu hususta, öğrencilerin okul ortamında bilişötesi becerilere sahip olabilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin bilişötesi ilgili bilgileri, farkındalıkları, etik zihne sahip olmaları sınıf ortamında bilişötesi ve etik zihni geliştirecek faaliyet ve etkinlikleri bilme, kullanabilme aynı zamanda çevreye duyarlı olabilme dereceleri bu süreçte önemlidir. Bu yüzden, öğretmenlerin çevreye duyarlı olmak adına etik kurallara uymakta nasıl bir yol izleyeceklerini bilmek ve öğretmenlerin bilişötesi anlayışları, farkındalıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemlidir. Çünkü öğrencilerin zihinsel becerilerini daha iyi yönetmelerini sağlayacak olan bilişötesi becerilere sahip olabilmesinde en önemli rol öğretmenlere düştüğü için Gardner (2006) tarafından ortaya konan Beş Zihin modelin basamağı olan Etik Zihin kavramının ve öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri açısından önemli ve belirleyici rol üstlendiği düşünülmektedir. Etik zihni geliştirmek toplumun refahı,

bireyin gelişimi, ülkenin kalkınması ve çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaşabilmeyi sağlamakta olduğu belirtilmiştir. Etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması mesleki gelişim için sürece yön verici sonuçlar ortaya koyma nedeniyle büyük önem arz etmektedir.

2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlerine yer verilmiştir.

2.1.PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.1.1.Alt Problemler

1-Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeylerinin dağılımı nasıldır?

2-Öğretmenlerin etik zihin özellikleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş,

c) Medeni Durum,

d) Mezuniyet Durumu,

e) Mezun Olunan Fakülte Türü,

f) Mesleki Kıdem,

g) Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yeri,

h) Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kuruluşta Görev Alma,

i) Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzeydeğişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3- Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin dağılımı nasıldır?

4- Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri;

a) Cinsiyet

b) Yaş,

c) Medeni Durum,

- d) Mezuniyet Durumu,
- e) Mezun Olunan Fakülte Türü,
- f) Mesleki Kıdem,
- g) Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yeri,
- h) Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kuruluşta Görev Alma,
- i) Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzeydeğişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5- Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

- a) Cinsiyet
- b) Yaş,
- c) Medeni Durum,
- d) Mezuniyet Durumu,
- e) Mezun Olunan Fakülte Türü,
- f) Mesleki Kıdem,
- g) Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yeri,
- h) Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kuruluşta Görev Alma,
- i) Sosyal Faaliyetlere Katılma gruplarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7-Öğretmenlerin etik zihin özellikleri bilişötesi farkındalık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

3.SAYILTILAR

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme araçlarındaki maddelere tarafsız yanıtlar verdikleri, kendilerine ait olan bütün fikirlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.

3.1.SINIRLILIKLAR

Bu araştırmaya:

1-Afyonkarahisar ili, Merkez ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2- Araştırmacı tarafından geliştirilen EZÖ (Etik Zihin Ölçeği) ve BFE (Bilişötesi Farkındalık Envanteri) ve alt problemlere dair kişisel bilgileri içeren bilgi formu ile sınırlıdır.

4.YÖNTEM

4.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2018). Ancak ilişkisel tarama modelinde neden-sonuç ilişkisi yerine bir değişkenin durumu biliniyorsa, tarama sürecinde bulunan ilişkiler başka bir değişkenin değerlendirilmesine göre eş zamanlı olarak yorumlanır (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada öğretmenlerin etik zihin özellikleri ve bilişötesi farkındalık düzeyleri ve aralarında bir ilişki olup olmadığını ilişki varsa hangisinin yordayıcı olduğunu ve çeşitli değişkenler açısından bir etkinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı branşlardagörev yapan 8368 öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırmanın gerekli örneklem büyüklüğünün hesaplanabilmesi için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli evrenbüyüklüğü elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme evrenin her elemanının aynı oranda seçilme olasılığına sahip olduğu örnekleme çeşididir (Çıngı, 1990). Patton 2002' göre uygun örnekleme, maliyet, zaman ve işgücü bakımından sınırlılıklar olması sebebiyle örnekleme daha kolay ulaşılabilmeyi sağlar şeklinde açıklanmıştır. Örneklem

büyükliğünün belirlenmesinde esas olan; örnek büyüklüğü, evreni temsil edebilecek en küçük sayıda olmasıdır (Cohen, Manion ve Morisson, 2007). Örneklem sayısının belirlenmesinde Cohen, Manion ve Morrison (2007) örneklem büyüklük tablosu incelenip tabloya göre 10.000 evren büyüklüğünün $p=0.05$ hata payı ile hesaplanarak örneklem sayısının en az 370 kişiden oluşması gerektiği belirtilmiştir. Geliştirilen etik zihin ölçeğinin ve bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan uygulamada ise 681 öğretmene erişilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcı sayısının evreni temsil edebileceği varsayılmıştır.

Etik zihin özellikleri ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin ölçülmesinde erişilmiş olan 681 adet öğretmene ait demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımlarına ait veriler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	362	53.2
	Erkek	319	46.8
Yaş Grubu	24-30 yaş	239	35.1
	31-37 yaş	251	36.9
	38-42 yaş	114	16.7
	43 yaş ve üzeri	77	11.3
Medeni Hal Durumu	Evli	421	61.8
	Bekar	260	38.2
Mezuniyet Durumu	Lisans	548	80
	Lisansüstü	133	19.5
Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	481	70.6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	191	28.0
	Diğer	9	1.3
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	93	13.7
	6-11 yıl	354	52.0
	12-17 yıl	139	20.4
	13-20 yıl	22	3.2
	21 yıl ve üzeri	73	10.7
Gönüllü Görev Alma Düzeyi	Hiçbir zaman	95	14.0
	Nadiren	249	36.6
	Kısmen	242	35.5
	Sık sık	45	6.6
	Her zaman	50	7.3
Sosyal Faaliyetlerde Bulunma Düzeyi	Hiçbir zaman	3	.4
	Nadiren	116	17.0
	Kısmen	250	36.7
	Sık sık	262	38.5
	Her zaman	50	7.3

Tablo1’ e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52.2 sini kadınlar, % 46.8’ini erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %35.1’i 24-40 yaş grubuaralığında,

%36.9'u 31-37 yaş grubu aralığında, %16.47'si 38-42 yaş grubu aralığında, %11.3'ü 43 yaş ve üzeri grubu aralığında iken %61.8'i evli, %38.2'sinin ise bekar olduğu görülmektedir. Örneklemenin %80.5'inin lisans mezunu olduğu, %19.5'inin lisans üstü mezunu olduğu, %70.6'sının eğitim fakültesi mezunu olduğu, %28'inin fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu, %1.3'ünün diğer fakültelerden mezun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin %13.7'si 1-5 yıl arası, %52.0'ın 6-11 yıl arası, %20.4'ünün 12-17 yıl arası, %3.2'sinin 18-22 yıl arası, %10.7'sinin 23 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip olduğu; %14'ünün hiçbir kuruluşlarda gönüllü olarak görev almadığı, %36.6'sının ilgili kuruluşlarda gönüllü olarak görev alma düzeyinin nadiren olduğu, %35.5'inin ilgili kuruluşlarda görev alma düzeyinin kısmen olduğu, %6.6'sının ilgili kuruluşlarda görev alma düzeyinin sıklıkla olduğu, %7.3'ünün ilgili kuruluşlarda görev alma düzeyinin her zaman olduğu, %0.4'ünün herhangi bir sosyal faaliyetlerde bulunmak istemediği, %17'sinin herhangi bir sosyal faaliyetlerde bulunma istek düzeyinin nadiren olduğu, %36.7'sinin sosyal faaliyetlerde bulunma istek düzeyinin kısmen olduğu, %38.5'inin sosyal faaliyetlerde bulunma istek düzeyinin sıklıkla olduğu, %7.3'ünün ise sosyal faaliyetlerde bulunma istek düzeyinin her zaman olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından Gardner'ın tasnifi doğrultusunda geliştirilen öğretmenlere yönelik Etik Zihin Ölçeği (EZÖ) ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından uyarlanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yapılan okulun yerleşim yeri, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma, sosyal faaliyetlere katılma düzey bilgilerine dair maddeler bulunmaktadır (Bkz., Ek-1).

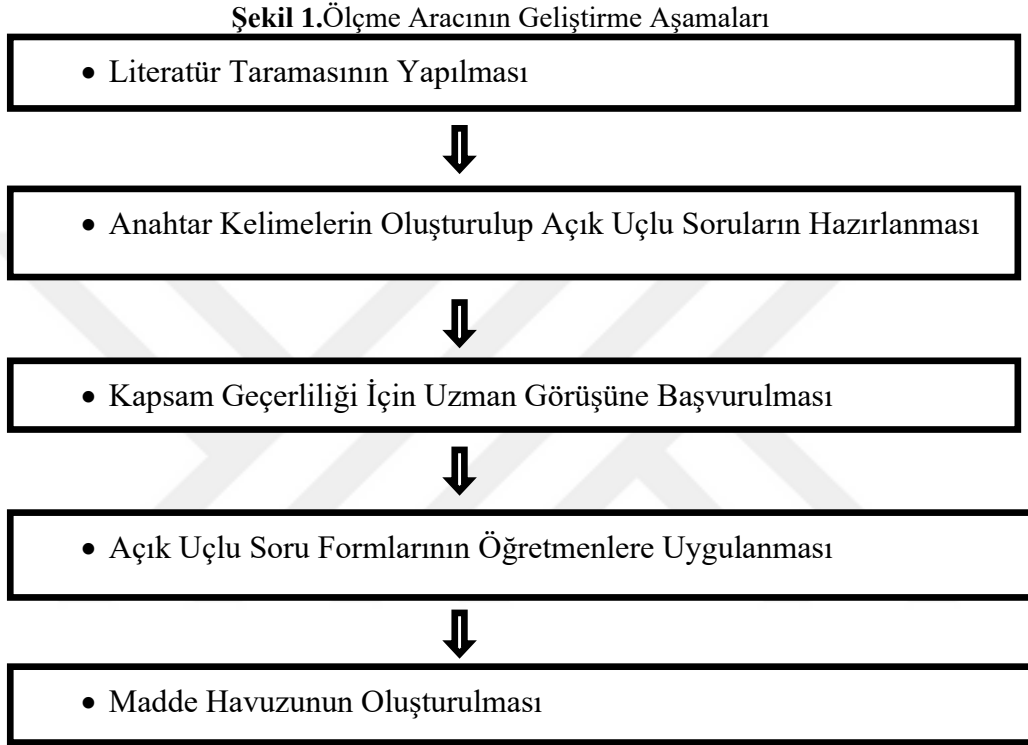
4.3.2. Etik Zihin Özellikler Ölçeği

Araştırmada araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmak üzere Gardner'ın gelecek inşa edecek beş zihin tiplerinden birisi olan Etik Zihin özellikleri dikkate alınarak hazırlanan Etik Zihin Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 ifadeden ve 3 alt

boyuttan oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Sorular “ 5 Her zaman”, “4 Sık sık”, “3 Bazen”, “2 Nadiren” , “1 Hiçbir zaman” seçeneklerini içermektedir. Ölçek içerisinde ise olumsuz ifade bulunmamaktadır.

4.3.2.1. Ölçekte Yer Alacak İfadelerin Yazım Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi içinölçek yazım sürecinde yapılan aşamalar Şekil 1.’de başlıklar olarak verilmiştir.

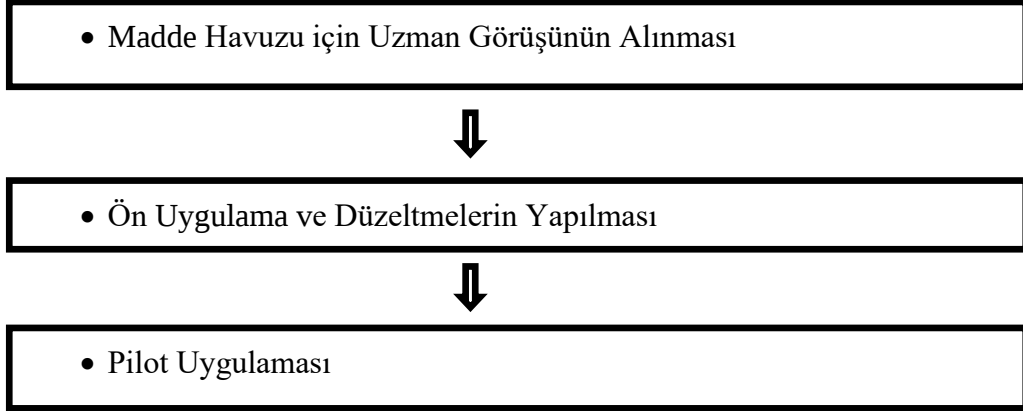


Bu çalışmada öncelikle ilgili alanyazın taraması yapıp konu hakkında detaylı bilgi alınmıştır. Literatüre dayalı olarak anahtar kelimeler oluşturulmuş ve anahtar kelimelere göre açık uçlu sorular hazırlanarak madde kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucuna göre gerekli düzeltmeler yapılp açık uçlu sorulardan oluşan 93 adet form öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan formdan alınan cevaplar sonucunda 55 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir.

4.3.2.2.Ölçeğin Deneme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Ölçeğin geliştirilmesi için deneme formunun hazırlanıp uygulama sürecinde yapılan aşamalar Şekil 2.’de başlıklar olarak verilmiştir.

Şekil 2. Ölçme Aracının Geliştirme Aşamaları

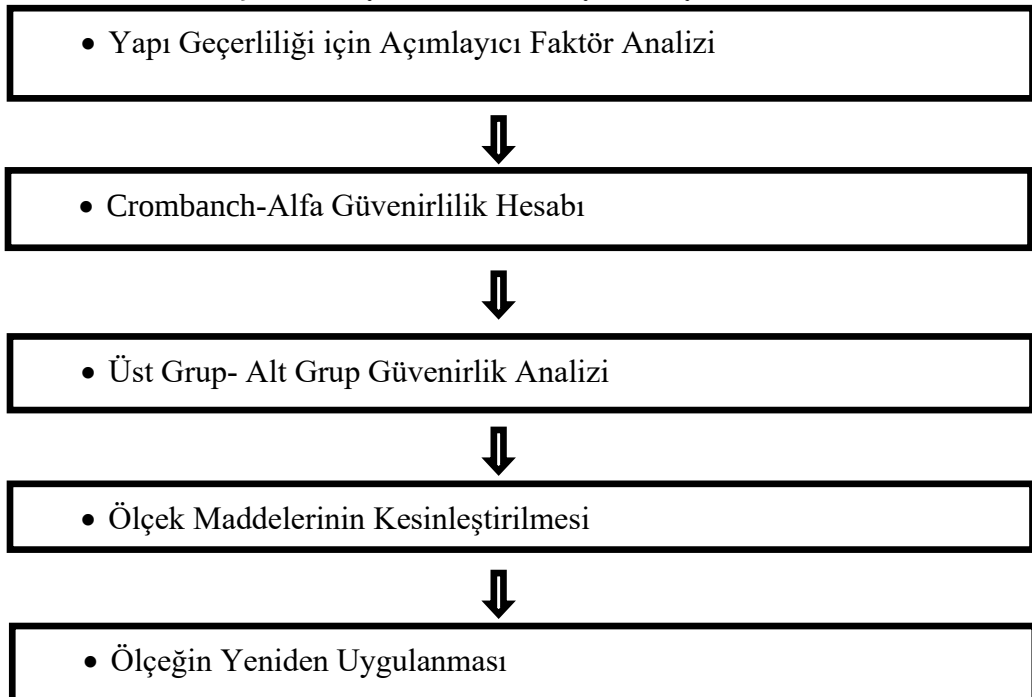


Çalışmada geçerlilik analizlerinden kapsam geçerliliğine ilişkin madde havuzu Afyon Kocatepe Üniversitesinde, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında görev yapan uzman araştırmacının ve Matematik-Fen Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan uzman araştırmacının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 3 madde havuzdan çıkartılarak 52 maddeden oluşan deneme formu elde edilmiştir. Deneme formu 52 madde likert tipi 5’li derecelmeli ölçek olarak düzenlenmiş, ön uygulaması 75 öğretmen ile yapılmıştır. Alınan dönütler sonucunda düzeltmeler yapıp son hali hazırlanmıştır.

4.3.2.3. Nihai Ölçeğin uygulanması

Ölçeğin geliştirilmesi için nihai ölçeğin uygulanması sürecinde yapılan aşamalar Şekil 3.’de başlıklar olarak verilmiştir.

Şekil 3. Ölçme Aracının Geliştirme Aşamaları



Nihai ölçek uygulamasında 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerden 219'u kadın 148'erkek olmak üzere 367 öğretmenin formu değerlendirmeye alınmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir. İlk olarak ölçek maddelerinin açıklayıcı faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için güvenirlik analizi olan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test of Sphericity (BTS) testinden elde edilen bulgular incelenmiştir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun .50'tan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2018). Benzer şekilde ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin belirlenmesi için güvenirlik analizi olan %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılarak düzeltilmiş madde toplam korelasyonunda hesaplanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi bulgularından Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi ve Bartlett küresellik testine ait veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Etik Zihin Ölçeğine Ait KMO ve Bartlett Testi Verileri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Testi		.813
Bartlett Küresellik Testi	Apporox Chi Square	16678.557
	Df	378
	Sig.	.000

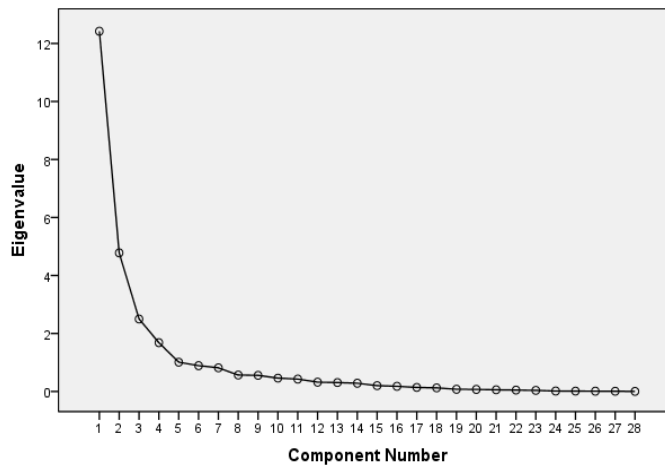
Tablo2 incelendiğinde yapılan AFA sonucuna göre .81 olarak hesaplanmış olan KMO test değeri ve .000 olarak hesaplanmış olan Bartlett küresellik test değeri verilerin çoklu normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir ($p < .01$). KMO test değeri, faktör analizi yapabilmek için değişkenler arası ilişkinin olması gereken derecelerine ilişkin bir ölçüt verir ve örneklem yeterliliğini gösterir. KMO test değeri 0.7 ve üzeri iyi, 0.5-0.7 arası yeterli, 0.5'in altında yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacı anlamındadır (Can, 2018). Bu durumda hem KMO katsayısının .70 değerinden büyük hem de Bartlett küresellik testinin sonucunun anlamlı ($p < .01$) çıkması veri setinin temel bileşenler analizi için uygun olduğunu ve örneklem büyüklüğü açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve her bir alt boyutuna yönelik iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır.

Faktör analizine 52 madde ile başlanarak ilk aşamada toplam 11 faktör elde edilmiştir. Elde edilen 11 faktörün toplam varyansın %80.28 ini açıklamakta olduğu

tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi neticesinde 24 tane madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sırasında 5., 11., 12., 14., 16., 17., 18., 22., 25., 29., 33., 34., 35., 36., 38., 39., 40., 41., 43., 45., 48., 50., 51., 52 maddelerin matrix değerlerinin 0.40'ın altında olduğu ve madde matrix değerleri arasındaki farkın 0.10'dan az olduğu fark edilmiş ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Seçer (2015)'e göre faktör analizinde her bir maddenin açıkladığı ortak varyansın en az 0,10 olması gerektiği açıklanmıştır. Ancak faktör sayısının fazla olması nedeniyle gerçek faktör sayısını belirleyebilmek için çizgi grafiği (scree plot) kullanılmıştır. Faktör sayısı belirlemede genellikle kullanılmakta olan iki istatistiksel teknikten biri özdeğer grafiği diğeri ise çizgi grafiği (scree plot)dir (Salkind ve Green 2005). Faktör sayısını belirleyebilmek için incelenen çizgi grafiğinde 3 ana kırılma noktasının bulunduğu ve bu kırılma noktalarından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmüştür. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı, hesaplanacak faktör sayısı olarak alınmaktadır. Çizgi grafiğinde iki nokta arasındaki aralık bir faktöre işaret eder. Faktör analizi sırasında faktör belirleme veya faktör sayısına karar verme aşamasında tek bir teknikten yararlanmak yerine birden fazla tekniği birlikte ele almanın çok daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir (Seçer, 2015). Ana kırılma noktalarından hareketle, ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır.

Kırılma noktalarının belirlenmesinde kullanılan çizgi grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 4.Çizgi Grafiği Kırılma Noktası
Scree Plot



Şekil 4 incelendiğinde, faktör sayısını belirlemek için bakılan scree plot grafiğinde 3 ana kırılma noktasının olduğu bu kırılma noktasından sonra eğimin kaybolmaya başladığı görülmektedir. Grafikte eğimin kaybolmaya başladığı noktanın işaret ettiği bileşen sayısı hesaplanacak faktör sayısı olarak alınır. Ana kırılma noktalarına bağlı olarak ölçek 3 faktörle sınırlandırılmıştır.

Aşağıdaki etik zihin ölçeğinin toplam varyansını açıklayan Tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3. Etik Zihin Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması (Total Variance Explained) Tablosu

Initial Eigenvalues (Başlangıç Özdeğerleri)				Extraction Sums of Squared Loadings Loadings (Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı)			Rotation Sums of Squared (Karesi Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı)		
	Total (Top)	%of Variance Varyans	Cumulative (Birikimli)	Total (Top)	%of Variance Varyans	Cumulative (Birikimli)	Total (Top)	%of Variance Varyans	Cumulative (Birikimli)
1	12.422	44.365	44.365	12.422	44.363	44.365	10.387	37.096	37.096
2	4.780	17.070	61.435	4.780	17.070	61.435	6.597	23.560	60.656
3	2.497	8.918	70.353	2.497	8.918	70.353	2.715	9.697	70.353
4	1.683	6.010	76.363						
5	1.010	3.609	79.971						
6	.890	3.179	83.151						
7	.815	2.910	86.061						
8	.566	2.022	88.063						
9	.556	1.987	90.070						
10	.461	1.647	91.717						
11	.427	1.525	93.241						
12	.321	1.145	94.387						
13	.307	1.095	95.482						
14	.285	1.018	96.500						
15	.200	.715	97.216						
16	.178	.635	97.850						
17	.141	.503	98.353						
18	.124	.441	98.794						
19	.076	.271	99.065						
20	.071	.254	99.319						
21	.058	.207	99.527						
22	.048	.171	99.698						
23	.038	.134	99.832						
24	.015	.053	99.885						
25	.013	.045	99.930						
26	.010	.036	99.966						
27	.006	.021	99.987						
28	.004	.013	100.000						

Tablo3 incelendiğinde **Etik Zihin Ölçeğinin** total faktör analizine ilişkin açıklanan varyans değerleri verilmiştir. Faktör analizi sonucunda 3 faktör toplam varyansın %70.35'ini açıklamaktadır. Seçer (2015)'e göre faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşuldur ve faktör

analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenir. Ayrıca alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması beklenir. Bu anlamda bir ölçekte yer alan faktör sayısını belirlerken hem öz değeri 1'in üzerinde olan hem de açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan boyutlar alt boyut olarak belirlenmelidir. Tekindal (2015)'e göre sadece ortak varyansa bakarak maddeler hakkında karar vermek uygun olmaz. Açıklanan varyansın yüksek olması istenir. En az faktörle en yüksek varyansı yakalamak, istenen bir durumdur. Sosyal bilimlerde genellikle 45 ve 60 arası açıklanan varyansla karşılaşılır. Elde edilen ölçeğin toplam varyans oranını %70.35 oranında açıkladığı, en düşük alt boyut öz değerinin %2.71 olduğu ve alt faktörlerin en düşük % 9.69 oranında toplam varyansı açıkladığı görülmektedir. Tüm kriterler göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirme sonucunda 52 maddelik deneme ölçeğinin 24 maddesi ölçekten çıkarılmıştır ve bu durumda ölçekte 28 madde kalmıştır.

Aşağıdaki tabloda Etik Zihin Ölçeğine ait maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve maddelerin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 4.Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
EZÖ15	.971		
EZÖ3	.956		
EZÖ2	.934		
EZÖ1	.922		
EZÖ13	.917		
EZÖ8	.914		
EZÖ9	.906		
EZÖ6	.888		
EZÖ19	.886		
EZÖ10	.873		
EZÖ4	.832		
EZÖ7	.762		
EZÖ46		.888	
EZÖ26		.867	
EZÖ32		.883	
EZÖ47		.833	
EZÖ28		.829	
EZÖ27		.778	
EZÖ37		.736	
EZÖ44		.716	
EZÖ49		.631	
EZÖ42		.456	
EZÖ20			.759
EZÖ23			.643
EZÖ21			.635
EZÖ31			.580
EZÖ24			.527
EZÖ30			.430

Tablo4 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda 3 (üç) faktör içinde faktör yük değerlerinin .430 ile .971 arasında değiştiği görülmektedir. 1.faktörde 12 maddenin. 2. faktörde 10 maddenin 3. faktörde 6 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir. 1. faktör “Meslekteşa Duyarlılık”, 2. faktör “Kuruma Duyarlılık”, 3. faktör “Görev Bilinci” olarak isimlendirilmiştir.

Madde analizinde, geçerliliği incelemenin bir başka iç ölçütü yani ölçme aracının ölçülmek istenen davranışın sergileyenler ile sergilemeyenleri birbirinden ayırt edilmesinin başka iç ölçüsü de madde düzeyinde, uç grupların (üst grup-alt grup) puan ortalamalarının karşılaştırılmasıdır (Can, 2018). Bunu belirlemek içinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme aracından aldıkları toplam puanlar büyükten küçüğe sıralanıp sıralanan puanlardan %27’si üst grup sayıca %27’ si alt grup olarak belirlenmiştir.

Buna bağlı olarak araştırmaya katılanlardan %27’lik üst grup ve %27’lik alt grubun en yüksek ve en düşük puanlara sahip 99’ar kişi verdikleri cevaplar ilişkisiz örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Nihai Forma Verilen Yanıtların Üst-Alt Grup Bakımından Karşılaştırılması

Maddeler		N	$\bar{X}$	sd.	t	p
EZÖ1	Üst grup	99	5.00	.00	106.256	.00
	Alt grup	99	1.15	.36		
EZÖ2	Üst grup	99	5.00	.00	82.607	.00
	Alt grup	99	1.18	.45		
EZÖ3	Üst grup	99	4.24	.43	37.334	.00
	Alt grup	99	1.66	.53		
EZÖ4	Üst grup	99	4.90	.28	40.400	.00
	Alt grup	99	2.57	.49		
EZÖ6	Üst grup	99	5.00	.00	56.987	.00
	Alt grup	99	3.12	.32		
EZÖ7	Üst grup	99	4.15	.36	18.229	.00
	Alt grup	99	3.18	.38		
EZÖ8	Üst grup	99	5.00	.00	113.750	.00
	Alt grup	99	3.03	.17		
EZÖ9	Üst grup	99	5.00	.00	28.528	.00
	Alt grup	99	3.57	.49		
EZÖ10	Üst grup	99	5.00	.00	46.667	.00
	Alt grup	99	3.18	.38		
EZÖ13	Üst grup	99	5.00	.00	78.646	.00
	Alt grup	99	2.15	.36		
EZÖ15	Üst grup	99	5.00	.00	62.048	.00
	Alt grup	99	1.66	.53		
EZÖ19	Üst grup	99	4.09	.28	39.287	.00
	Alt grup	99	2.18	.38		
EZÖ20	Üst grup	99	3.38	1.76	8.203	.00
	Alt grup	99	1.90	.28		
EZÖ21	Üst grup	99	3.94	.61	5.117	.00
	Alt grup	99	3.39	.89		

Tablo 5 (Devam). Nihai Forma Verilen Yanıtların Üst-Alt Grup Bakımından Karşılaştırılması

Maddeler		N	$\bar{X}$	sd.	t	p
EZÖ23	Üst grup	99	3.48	.66	-4.332	.00
	Alt grup	99	3.81	.38		
EZÖ24	Üst grup	99	5.00	.00	10.137	.00
	Alt grup	99	4.24	.74		
EZÖ26	Üst grup	99	4.97	.14	7.784	.00
	Alt grup	99	4.57	.49		
EZÖ27	Üst grup	99	5.00	.00	7.981	.00
	Alt grup	99	4.60	.49		
EZÖ28	Üst grup	99	5.00	.00	7.981	.00
	Alt grup	99	4.60	.49		
EZÖ30	Üst grup	99	3.63	.88	3.001	.00
	Alt grup	99	3.33	.47		
EZÖ31	Üst grup	99	4.71	1.03	17.796	.00
	Alt grup	99	2.33	.84		
EZÖ32	Üst grup	99	4.97	.14	6.301	.00
	Alt grup	99	4.66	.47		
EZÖ37	Üst grup	99	4.97	.14	6.783	.00
	Alt grup	99	4.63	.48		
EZÖ42	Üst grup	99	4.97	.14	13.009	.00
	Alt grup	99	4.33	.47		
EZÖ44	Üst grup	99	5.00	.00	7.000	.00
	Alt grup	99	4.66	.47		
EZÖ46	Üst grup	99	5.00	.00	7.981	.00
	Alt grup	99	4.60	.49		
EZÖ47	Üst grup	99	5.00	.00	7.981	.00
	Alt grup	99	4.60	.49		
EÖZ49	Üst grup	99	4.94	.22	10.973	.00
	Alt grup	99	4.36	.48		

Tablo5'e göre maddelerin ayırt edicilikleri incelenmek üzere alt ve üst % 27' lik gruplar oluşturulmuş ve her iki grupta yer alan 99'ar öğrencinin ölçekten elde ettikleri puanlar madde bazında karşılaştırılmıştır. Üst ve alt % 27'lik gruplar puanlarının t-testi sonuçları tabloda verilmiştir. Ayrıca incelendiğinde tüm maddelerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark çıktığı için ayırt edici oldukları görülmüştür.

Yapılmış olan analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü çıktığı, bu durumun etik zihin özelliklerine yönelik üç temel yapıyı (mesleğe karşı duyarlılık, kuruma duyarlılık, görev bilinci) yansıttığı düşünülmektedir.

4.3.2.4.Deneme Uygulamada Elde Edilen Verilerin Geçerlilik ve Güvenirliliği İçin Yapılan Çalışmalar

Çalışmada geçerlik analizine ilişkin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliğini sağlamak adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliliği sağlamak adına ise Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca yapı geçerliliği için yamaç grafiği ve döndürülmüş matris analizi yapılmıştır.

Çalışmada güvenilirlik analizine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik analizi, Alt-Üst grup güvenilirlik analizi ve Kasier-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (Örneklem Oluşturma Uygunluğu Ölçümü) ve Barlett küresellik testi incelenmiştir.

Nihai ölçeğe seçilen maddelerin nitelikli ifadelerin belirlenmesinde Tezbaşaran (1996) ve Tavşancıl (2005)'ın likert tipi ölçek geliştirme sürecinde kullanılmasını önerdikleri madde-ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısı (.88) hesaplanarak iç tutarlılık güvenilirliği elde edilmiştir.

Tablo 6. Oluşan Faktörler Arası İlişkinin İncelenmesi

	N	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	$\bar{X}$	sd
1.Faktör	367	-	.389**	.326**	43.23	11.84
2.Faktör	367	.389**	-	.123*	47.63	3.29
3.Faktör	367	.326**	.123*	-	20.18	3.75

**p<.01

Tablo6 incelendiğinde EZÖ boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. En yüksek pozitif ilişkinin birinci faktör ile ikinci faktör arasında ($r=.389$, $p<.01$) en düşük ilişkinin ikinci faktör ile üçüncü faktör arasında ($r=.123$, $p<.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıdaki tabloda Etik Zihin Ölçeğinin “ Topluma ve Meslektaşına Duyarlılık” alt boyutun ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.Birinci Faktör ve Bu Faktördeki Maddelerin İncelenmesi

Faktör ve Maddeleri	Açıklanan Toplam Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Toplum ve Meslektaşına Duyarlılık	%44.365			
EZÖ1		.922	3.2044	1.60231
EZÖ2		.934	3.3188	1.56786
EZÖ3		.956	3.4196	1.25382
EZÖ4		.838	3.6540	.97377
EZÖ6		.888	4.1362	.77033
EZÖ7		.762	4.1090	.73485
EZÖ8		.914	4.1907	.85355
EZÖ9		.906	4.3924	.68453
EZÖ10		.873	4.1444	.75267
EZÖ13		.917	3.6649	1.19399
EZÖ15		.971	3.6240	1.40463
EZÖ19		.886	3.3815	.90625

Tablo7 incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddelerin etik zihin özelliklerine sahip olmanın meslektaşına karşı duyarlılığa ilişkin ifadeler içerdiği görülmüş olması nedeniyle bu faktör “ Topluma ve Meslektaşına Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Meslektaşına Duyarlılık faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .838 ile .956 arasında değiştiği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Etik Zihin Ölçeğinin “Kuruma Duyarlılık” alt boyutun ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.İkinci Faktör ve Bu Faktöre İlişkin Maddelerin İncelenmesi

Faktör ve Maddeleri	Açıklanan Toplam Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Aritmetik Ortalama	StandartSapma
Kuruma Duyarlılık	%17.070			
EZÖ26		.867	4.7193	.44993
EZÖ27		.778	4.8038	.43694
EZÖ28		.829	4.8202	.38458
EZÖ32		.833	4.7984	.40177
EZÖ37		.736	4.7738	.41891
EZÖ42		.456	4.6294	.48362
EZÖ44		.716	4.8120	.41167
EZÖ46		.888	4.7956	.40378
EZÖ47		.833	4.8283	.37760
EZÖ49		.631	4.6512	.51043

Tablo8 incelendiğinde ikinci faktörde yer alan maddelerin etik zihin özelliklerine sahip olmanın kuruma karşı duyarlılığa ilişkin ifadeler içerdiği görülmüş olması nedeniyle bu faktör “Kuruma Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Kuruma Duyarlılık faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .631 ile .888 arasında değiştiği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Etik Zihin Ölçeğinin “Görev Bilinci” alt boyutun ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.Üçüncü Faktör ve Bu Faktöre İlişkin İnceleme

Faktör ve Maddeleri	Açıklanan Toplam Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Görev Bilinci	% 8.918			
EZÖ20		.759	2.1635	1.28908
EZÖ21		.635	3.5313	.85474
EZÖ23		.643	3.4332	.57287
EZÖ24		.527	4.4414	.80723
EZÖ30		.430	3.2534	.82554
EZÖ31		.580	3.3624	1.53181

Tablo9 incelendiğinde üçüncü faktörde yer alan maddelerin etik zihin özelliklerine sahip olmanın görev bilincine sahip olmalarına ilişkin ifadeler içerdiği görülmüş olması nedeniyle bu faktör “Görev Bilinci” olarak adlandırılmıştır. Görev Bilinci faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .430 ile .759 arasında değiştiği görülmektedir.

Etik Zihin Ölçeğinin alt faktörlerinin açıkladığı varyans oranlarına ve Cronbach α katsayılarına ilişkin veriler Tablo10’da verilmiştir.

Tablo 10.Aşağıda Etik Zihin Ölçeğinin Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları Ve Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı Varyans	Alfa
1. Toplum ve Meslektaş Duyarlılık	44.365	.94
2. Kuruma Duyarlılık	17.070	.91
3. Görev Bilinci	8.918	.55
Toplam	70.353	.88

Tablo10’daki Cronbach α katsayıları incelendiğinde; 1. faktörde .94 2. faktörde .91, 3. faktörde .55 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam alfa değeri .88’dir. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri incelendiğinde $0.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir. $.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir. $.60 \leq \alpha \leq .80$ ise oldukça güvenilirirdir. $.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2006). Bu durumda, Cronbach α katsayısı .88 olan Etik Zihin Ölçeği’nin oldukça yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

4.3.2.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması (Süreci)

Yapılan araştırmada veri toplama araçları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde bulunan il milli eğitim müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin Gardner’ın tasnif ettiği etik zihin özellikler düzeylerini belirlemek amacıyla “Etik Zihin Özellikler Ölçeği” ve bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyo-demografik durumlarını belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sayı bilgisi il milli eğitim müdürlüğünden alınıp örneklem grubu belirlenmiştir. Veri toplama araçları Afyonkarahisar il milli eğitim müdürlüğüne sunulmuş: uygulama yapabilmek için gerekli onay ve izinler alınmıştır.

Alınan onayla birlikte araştırmaya katılacak öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş, öğretmenler ile görüşme sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçekler öğretmenlere tanıtılmış olup gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerin ölçek maddelerini yansız ve güvenilir bir şekilde yanıtlanmaları istenmiştir.

4.3.3. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen beşli likert türünde (her zaman: 5, genellikle: 4, bazen: 3, nadiren: 2, hiçbir zaman: 1 puan) hazırlanmış 52 madde, iki temel boyut altında sekiz alt boyuttan oluşan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır (Bkz., Ek-2). İki ana boyuttan biri olan “*bilişin bilgisi*” boyutunun alt boyutlarını; “*açıklayıcı bilgi*”, “*prosedürel bilgi*” ve “*durumsal bilgi*” ve ikinci ana boyut olan “*bilişin düzenlenmesi*” boyutunun alt boyutlarını ise; “*planlama*”, “*izleme*”, “*değerlendirme*”, “*hata ayıklama*” ve “*bilgi yönetme*” oluşturmaktadır. Bilişötesi farkındalık envanterin orijinal formu için iç tutarlılık güvenirlik katsayıları envanterin tümü için .95 ve alt boyutlar için ise .88 ve .93 arasında değişmektedir.

“Bilişötesi Farkındalık Envanteri” Akın vd. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır ve envanterin orijinalinde olduğu gibi iki üst boyut ve sekiz alt boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Envanter içerisinde “*bilişin bilgisi*” üst boyutunun alt boyutlarından “*açıklayıcı bilgi*” boyutu 8 maddeden, “*prosedürel bilgi*” 4 maddeden, “*durumsal bilgi*” 5 maddeden oluşmaktadır. Bir diğer üst boyut olan “*bilişin düzenlenmesi*” boyutunun alt boyutlarından “*planlama*” boyutu 7 maddeden, “*izleme*” boyutu 8 maddeden, “*değerlendirme*” boyutu 6 maddeden, “*hata ayıklama*” boyutu 5 maddeden ve “*bilgi yönetme*” boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Akın vd. (2007) envanterin Cronbach Alpha değerini ölçeğin tamamı için .95, açıklayıcı bilgi için .95, prosedürel bilgi için .94, durumsal bilgi için .96, planlama için .98, izleme için .94, değerlendirme için .95, hata ayıklama için .93 ve bilgi yönetme için .98 olarak bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayıları ile hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için .96, bilişin bilgisi üst boyutu için .88, alt boyutlarından açıklayıcı bilgi için .76, prosedürel bilgi için .66, durumsal bilgi için .66, bilişin düzenlenmesi üst boyutu için .93, alt boyutlarından planlama için .76, izleme için .78, değerlendirme için .75, hata ayıklama için .59, bilgiyi yönetme için ise .74 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeği tümü ve bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi üst

boyutları için ölçeğin güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca açıklayıcı bilgi, planlama, izleme, değerlendirme ve bilgiyi yönetme alt boyutları yeteri kadar yüksek güvenilirliğe sahip iken, prosedürel bilgi, durumsal bilgi ve hata ayıklama alt boyutlarının kısmen güvenilir olduğu ifade edilebilir.

4.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerini toplamak amacıyla yapılan saha araştırmasında ilgili kurumlar ziyaret edilerek veriler araştırma nesnelliği ve etik kurallarına uygun olarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, Etik Zihin Ölçeği, Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp frekans analizi yapılarak kayıp veri olup olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda kayıp veri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yapılacak olan analizleri belirleyebilmek amacıyla tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayısına göre “normallik testi” uygulanmıştır. Bu araştırmada çarpıklık katsayıları -.116 ile -.130 ve basıklık katsayıları -.541 ile -.920 arasında bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell (2007) verilerin normallik değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığındaki verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtilmektedir. Ayrıca her bir maddenin z puanı incelenerek z puanı 3.29’dan büyük olan veriler yapılacak olan analizlere dahil edilirken, uç değerler z puanları dikkate alınarak çıkarılmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009).

Bu analiz sonunca göre dolayısıyla;

1. Birinci alt probleme olan öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyinin belirlenmesinde betimsel istatistikler (yüzde, ortalama, frekans) kullanılmıştır. Etik zihin ölçeğinde yer alan maddelerin düzey aralıkları belirlenmiştir. Düzey aralıklarını belirlemesi ölçme sonuçlarındaki puan aralıklarının tespiti, en yüksek değer ile en düşük değer arasında oluşan farkın grup sayısına bölünmesiyle yapılmaktadır (Can, 2018). Öğrencilerin verdikleri cevapların puan aralıklarını belirleyebilmek amacıyla Etik Zihin Ölçeğinde yer alan maddeler:

4.21-5.00 “Her Zaman”

3.41-4.20 “Sık Sık”

2.61-3.40 “Kısmen”

1.81-2.60 “Nadiren”

1.00-1.80 “Hiçbir Zaman” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

2. İkinci alt problem ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi ve verilerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle öğretmenlerin “cinsiyet”, “medeni durum” ve “mezuniyet durumu” değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için “Bağımsız Örneklem T Testi” kullanılmıştır. “Bağımsız Örneklem T Testi” ise iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2019). “Yaş”, “mezun olunan fakülte türü”, “mesleki kıdem”, “görev yapılan okulun yerleşim yeri”, “gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi”, “sosyal faaliyetlere katılma düzeyi” değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” uygulanmıştır. Anova tek bir bağımsız değişkendeki ikiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farkı tespit etmeye yardımcı olur (Sakaran, 2003). Anlamlı fark tespit edilmesi durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla; post-hoc testlerinden, varyansın eşit olması durumunda LSD testi uygulanmıştır. LSD Testi (Least Significant Difference); uygulama kolaylığı ve daha küçük ortalama farkların önemli bulunması ihtimali yüksek olduğu için araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. LSD (en önemsiz fark) yöntemi standart t testlerini mümkün olan tüm grup ortalaması çiftlerine uygular. LSD testi, I. tip hataya karşı oldukça korunmasız bir özellik taşımaktadır. Çünkü, I. tip hata düzeyi (α) %5 seçilmesine karşın, grup sayısı arttıkça grup başına hata miktarı da artmaktadır. Bundan dolayı, karşılaştırması yapılan grup sayısının fazla olması durumunda LSD çoklu karşılaştırma istatistiğinin kullanılmaması gerekmektedir (Kayrı, 2009).

3. Üçüncü alt probleme olan öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesinde betimsel istatistikler (yüzde, ortalama, frekans) kullanılmıştır. Bilişötesi farkındalık envanterinde yer alan maddelerin düzey aralıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların puan aralıklarını belirleyebilmek amacıyla Bilişötesi Farkındalık Ölçeğinde yer alan maddeler:

4.21-5.00 “Her Zaman”

3.41-4.20 “ Genellikle”

2.61-3.40 “ Bazen”

1.81-2.60 “Nadiren”

1.00-1.80 “Hiçbir Zaman” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

4. Dördüncü alt probleme ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi ve verilerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle öğretmenlerin “cinsiyet”, “medeni durum” ve “mezuniyet durumu” değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için “Bağımsız Örneklem T Testi” kullanılmıştır. “Bağımsız Örneklem T Testi” ise iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2019). “Yaş”, “mezun olunan fakülte türü”, “mesleki kıdem”, “görev yapılan okulum yerleşim yeri”, “gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi”, “sosyal faaliyetlere katılma düzey” değişkenleri bakımından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” uygulanmıştır. Anova tek bir bağımsız değişkendeki ikiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farkı tespit etmeye yardımcı olur (Sakaran, 2003). Anlamlı fark tespit edilmesi durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla; post-hoc testlerinden, varyansın eşit olması durumunda LSD testi uygulanmıştır.

5. Beşinci alt probleme ilişkin verilerin normal normal dağılım göstermesi ve verilerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek için “r” şeklinde ifade edilen Pearson Moment Çarpım Korelasyonu yapılmıştır. Korelasyon değerinin r ilişkinin düzeyini açıklaması noktasında: .00-.30 arasındaki değerler “düşük” düzeyde ilişkiye, .30-.70 arasındaki değerler “orta” düzeyde ilişki, .70-1.00 arasındaki değer “yüksek” düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018).

6. Altıncı alt probleme ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi ve verilerin birbirinden bağımsız olması nedeniyle öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında “cinsiyet”, “yaş”, “medeni durum”, “mezuniyet durumu”, “mezun olunan fakülte türü”, “mesleki kıdem”, “görev yapılan okulum yerleşim yeri”, “gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi”, “sosyal faaliyetlere katılma düzey” değişkenleri açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Moment Çarpım Korelasyonu (r) yapılmıştır.

7. Yedinci alt probleme ilişkin verilerin normal dağılım göstermesi ve yordanan (bağımlı) ve yordayan (bağımsız) değişkenler arasında doğrusal ilişki olması nedeniyle öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini ne şekilde yordadığını belirleyebilmek için Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır (Can, 2018).

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde, kişisel bilgi formundan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gardner'ın tasnif ettiği özellikler doğrultusunda öğretmenlere yönelik Etik Zihin Ölçeği'den elde edilen veriler ile Bilişötesi Farkındalık Ölçeği'den elde edilen verilere ilişkin olarak yapılmış olan istatistiksel analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri sırasıyla verilmiş ve her bir problem için elde edilen bulgular tablolarla sırasıyla gösterilerek yorumlanmıştır.

5.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik zihin özellikler ölçeğindeki ifade edilen maddeleri ne düzeyde gösterdiğini belirlemek amacıyla ölçek maddelerine verilen cevapların frekans yüzde tablosu oluşturulmuştur.

“Öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeylerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo11’de verilmiştir.

Tablo 11.Öğretmenlerin EZÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
1.Alt boyut Maddeleri								
M1.Hizmet verdiğim sektördeki çalışma arkadaşlarımla ihtiyaçlarını önemserim.	f	74	99	163	109	236	3.49	4
	%	10.9	14.5	23.9	16.0	34.7		
M2.Hizmet verdiğim sektördeki çalışma arkadaşlarımla isteklerini dikkate alırım.	f	78	41	221	97	244	3.56	4
	%	11.5	6.0	32.5	14.2	35.8		
M3.Hizmet verdiğim sektördeki çalışma arkadaşlarımla benden beklentilerini önemserim.	f	51	104	66	359	101	3.52	4
	%	7.5	15.3	9.7	52.7	14.8		
M4. Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma arkadaşlarımla neler yaptığını takip ederim.	f	10	60	254	228	129	3.59	4
	%	1.5	8.8	37.3	33.5	18.9		
M6.Yaşadığım toplum içerisinde ve hizmet verdiğim sektör içerisinde olaylara tarafsız bakış açıyla yaklaşırım.	f	5	5	132	302	237	4.11	4
	%	0.7	0.7	19.4	44.3	34.8		

Tablo 11 (Devam). Öğretmenlerin EZÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\overline{X}$	Görüş Düzeyi
M7.Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma arkadaşlarıma karşı saygılı ve nezaketli davranırım.	f	5	5	118	300	253	4.16	4
	%	0.7	0.7	17.3	44.1	37.2		
M8. Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma arkadaşlarımla fikirlerine saygı duyarım.	f	5	5	159	224	287	4.15	4
	%	0.7	0.7	23.3	33.0	42.1		
M9. Yaşadığım toplum içerisinde ve hizmet verdiğim sektör içerisinde ne olursa olsun doğruyu söylemekten kaçınmam.	f	10	9	60	262	340	4.34	5
	%	1.5	1.3	8.8	38.5	49.9		
M10.Yaşadığım toplum içerisinde ve hizmet verdiğim sektör içerisinde bireyleri dış görünüşlerine göre yargılamam.	f	1	9	124	319	228	4.12	4
	%	0.1	1.3	18.2	46.8	33.5		
M13.Hizmet verdiğim sektör içinde çalışma arkadaşlarıma güven verecek şekilde çalışırım.	f	20	122	210	135	194	3.53	4
	%	2.9	17.9	30.8	19.8	28.5		
M15.Yaşadığım toplum içerisinde ve hizmet verdiğim sektör içerisinde bireylere ihtiyaç duyduklarında yardımcı olurum.	f	51	104	66	246	214	3.68	4
	%	7.5	15.3	9.7	36.1	31.4		
M19.Hizmet verdiğim sektöre alanında mesleğimin kurallarına ve ilkelerine uygun davranışlarda bulunurum.	f	5	118	217	302	39	3.37	3
	%	0.7	17.3	31.9	44.3	5.7		
2.Alt Boyut Maddeleri								
M26. Hizmet verdiğim sektörde kurum içerisinde ve dışarısında şeffafımdır.	f	4	13	4	171	489	4.65	5
	%	0.6	1.9	0.6	25.1	71.8		
M27. Hizmet verdiğim sektörde gizli tutulması gereken belgelerin gizliliğine önem veririm.	f	5	9	10	99	558	4.75	5
	%	0.7	1.3	1.5	14.5	81.9		
M28. Hizmet verdiğim sektörde çalıştığım kurumda sadakatliyimdir.	f	4	7	9	151	510	4.69	5
	%	0.6	1	1.3	22.2	74.9		

Tablo 11 (Devam). Öğretmenlerin EZÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\overline{X}$	Görüş Düzeyi
M32. Hizmet verdiğim sektörde yaptığım işin anlamını bilir, ona göre çalışmalarımı yaparım.	f	4	4	4	128	542	4.75	5
	%	0.6	0.6	0.6	18.8	79.4		
M37. Hizmet verdiğim sektör içerisinde kendimi mesleğime ait hissedirim	f	4	4	4	126	543	4.76	5
	%	0.6	0.6	0.6	18.5	79.7		
M42. Hizmet verdiğim sektöre yönelik öz eleştiride bulunurum.	f	4	4	5	278	390	4.53	5
	%	0.6	0.6	0.7	40.8	57.3		
M44. Yaşadığım topluma ve hizmet verdiğim sektöre karşı sorumluluk sahibiyimdir.	f	6	2	4	108	561	4.78	5
	%	0.9	0.3	0.6	15.9	82.4		
M46. Hizmet verdiğim sektörde hizmet standartlarına uyarım.	f	4	5	1	134	537	4.75	5
	%	0.6	0.7	0.1	19.7	78.9		
M47. Hizmet verdiğim sektörde kurumun amacına ve misyonuna bağlı çalışırım.	f	5	4	1	112	559	4.78	5
	%	0.7	0.6	0.1	16.4	82.1		
M49. Hizmet verdiğim sektör içerisinde ve yaşadığım toplum içerisinde toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarımın üzerinde tutarım.	f	5	4	8	192	472	4.64	5
	%	0.7	0.6	1.2	28.2	69.3		
3.Alt Boyut								
M20.Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma arkadaşlarımla meslek ahlakına göre hareketlerde bulunmadıklarını gözlemlediğim zaman bu durumu düzeltecek tedbirler alırım.	f	209	269	103	9	91	2.27	1
	%	30.7	39.5	15.1	1.3	13.4		
M21. Hizmet verdiğim sektörde içerisinde yasaların ihlal edildiği uygulamaları görmezden gelmem.	f	42	9	205	411	14	3.50	4
	%	6.2	1.3	30.1	60.4	2.1		
M23. Hizmet verdiğim sektör içerisinde sorumluluklarımın bilincindeyim.	f	10	10	442	196	23	3.31	3
	%	1.5	1.5	64.9	28.8	3.4		

Tablo 11 (Devam). Öğretmenlerin EZÖ Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M24. Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma kurallarına uyarım.	f	11	9	128	86	447	4.39	5
	%	1.6	1.3	18.8	12.6	65.6		
M30. Hizmet verdiğim sektör içerisinde görevlerimi menfaat sağlamak amacıyla kullanmam.	f	67	7	459	95	53	3.08	3
	%	9.8	1	67.4	14	7.8		
M31. Hizmet verdiğim sektör içerisinde ve çalışma saatleri içerisinde kişisel işlerimle ilgilenmekten kaçınıyorum.	f	109	92	135	110	225	3.39	3
	%	16	13.5	19.8	16.2	34.5		

Tablo11 incelendiğinde ölçeğe verilen cevapların öğretmenlerin büyük oranda 4.02 ile sık sık yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ölçeğe verilen cevapların ortalaması 2.27 ile 4.78 arasında değişim gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin etik zihin özelliklerini yansıtan maddelerden madde 44 “Yaşadığım topluma ve hizmet verdiğim sektöre karşı sorumluluk sahibiyimdir.” ile madde 47 “Hizmet verdiğim sektörde kurumun amacına ve misyonuna bağlı çalışırım.” 4.78 ortalama ile en yüksek katılım olmuştur. Ayrıca madde 20 “Hizmet verdiğim sektör içerisinde çalışma arkadaşlarımla meslek ahlakına göre hareketlerde bulunmadıklarını gözlemlediğim zaman bu durumu düzeltecek tedbirler alırım.” 2.27 ortalama ile en düşük katılım gerçekleşmiştir.

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

2- Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

a) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	df	t	P
EZÖ	Kadın	362	111.17	12.84			
					679	-3.56	.00
	Erkek	319	114.57	11.93			

(p < .05)

Tablo12'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellik düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenler ile ($\bar{X} = 111.17$) erkek öğretmenler ($\bar{X} = 114.57$) arasında erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

b) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri yaş grupları değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar Arası	2811.76	3	937.25	6.103	.00
Gruplar İçi	103975.58	677	153.58		
Toplam	106786.34				

(p < .05)

Tablo13’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile yaş değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaş Değişkeni LSD Test Sonuçları

Gruplar	Yaş Gruplar	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
24-30	31-37	1.21822	1.12004	.227	
	38-42	-.58023	1.41061	.681	
	43 ve üzeri	-5.64870*	1.62394	.001	1-4
31-37	24-30	-1.21822	1.12004	.227	
	38-42	-1.79846	1.39968	.199	
	43 ve üzeri	-6.86692*	1.61446	.000	2-4
38-42	24-30	.58023	1.41061	.681	
	31-37	1.79846	1.39968	.199	
	43ve üzeri	-5.06847*	1.82806	.006	3-4
43 ve üzeri	24-30	5.64870*	1.62394	.001	4-1
	31-37	6.86692*	1.61446	.000	4-2
	38-42	5.06847*	1.82806	.006	4-3

(p < .05)

Tablo14 incelendiğinde LSD test verilerine göre yaş grubu 43 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =118.12) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile yaş grubu 24-30 yaş aralığı ($\bar{X}$ =112.48) olan, yaş grubu 31-37 yaş aralığı ($\bar{X}$ =111.26) olan, yaş grubu 38-42 aralığı ($\bar{X}$ =113.06) olan, yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında yaş grubu 43 yaş ve üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Medeni Hal	N	X	ss	df	t	P
EZÖ	Evli	421	112.0546	12.57149			
					679	-1.89	.059
	Bekar	260	113.9231	12.40383			

(p < .05)

Tablo15’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellik düzeylerinin, medeni hal değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri medeni hal değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

d) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mezuniyet durum değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezuniyet Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Mezuniyet Durum	N	X	ss	df	t	P
EZÖ	Lisans	548	113.49	12.41505			
					.679	3.106	.002
	Lisansüstü	133	109.75	12.60712			

(p < .05)

Tablo16’ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellik düzeylerinin, mezuniyet durum değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık mezuniyet durumu lisans olan öğretmenler ile ($\bar{X}=113.49$) mezuniyet durumu lisans üstü olan ($\bar{X}=109.75$) arasında mezuniyet durumu lisans düzeyinde olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

e) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	2441.125	2	1220.125	7.931	.00
Gruplar içi	104346.217	678	104346.217		
Toplam	106787.342	680			

(p < .05)

Tablo17'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, mezun olunan fakülte türü değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Fakülte Tür Grupları	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fak.	3.39390*	1.06101	.000	1-2
	Diğer	-4.27951	4.17376	.306	
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	3.39390*	1.06101	.000	2-1
	Diğer	-8.27341	4.23156	.051	
Diğer	Eğitim Fakültesi	4.27951	4.17376	.306	
	Fen Edebiyat Fak.	8.27341	4.23156	.051	

(p < .05)

Tablo18 incelendiğindeLSD test verilerine göre mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi ($\bar{X}$ =113.83) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile mezun olunan fakülte türü Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}$ =109.83) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

f) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mesleki kıdem yıl değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri mesleki kıdem yıl değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo19’da sunulmuştur.

Tablo 19.Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	2029.111	4	507.278	3.273	.011
Gruplar içi	104758.213	676	154.968		
Toplam	106787.342	680			

(p < .05)

Tablo19’da göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, mesleki kıdem yıl değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile yaş değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Mesleki Kıdem	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
1-5 yıl	6-11 yıl	3.83616*	1.45055	.008	1-2
	12-17 yıl	2.47722	1.66769	.138	
	13-20 yıl	4.33333	2.95132	.142	
	21 yıl ve üzeri	-.69406	1.94658	.722	
6-11 yıl	1-5yıl	-3.83616*	1.45055	.008	2-1
	12-17 yıl	-1.35894	1.24605	.276	
	13-20 yıl	.49718	2.73528	.856	
	21 yıl ve üzeri	-4.53022*	1.60019	.005	2-5
12-17 yıl	1-5 yıl	-2.47222	1.66769	.138	
	6-11 yıl	1.35894	1.24605	.276	
	13-20 yıl	1.85612	2.85637	.516	
	21 yıl ve üzeri	-3.17128	1.79937	.078	
13-20 yıl	1-5 yıl	-4.33333	2.95132	.142	
	6-11 yıl	-.49718	2.73528	.856	
	12-17 yıl	-1.85612	2.85637	.516	
	21 yıl ve üzeri	-5.02740	3.02768	.097	
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	.69406	1.94658	.722	
	6-11 yıl	4.53022*	1.60019	.005	5-2
	12-17 yıl	3.17128	1.79937	.078	
	13-20 yıl	5.02740	3.02768	.097	

(p < .05)

Tablo20 incelendiğinde LSD test verilerine göre mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X}$ =115.33) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile mesleki kıdem yılı 6-11 yıl ($\bar{X}$ =111.49) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =116.02) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile mesleki kıdem yılı 6-11 yıl ($\bar{X}$ =111.49) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23'e göre mesleki kıdem yılı 1-5 yıl ($\bar{X} = 115.33$) olan öğretmenler ile mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 116.02$) olan öğretmenlerin EZÖ puanlarıyla, mesleki kıdem yılı 6-11 yıl ($\bar{X} = 111.49$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi olan öğretmenlerin lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

g) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri görev yapılan okulun yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	639.639	2	319.819	2.043	.130
Gruplar içi	106147.704	678	156.560		
Toplam	106787.342	680			

(p < .05)

Tablo21’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, okulun yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

h) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkeni göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	3170.323	4	792.581	5.171	.00
Gruplar içi	103617.019	676	153.280		
Toplam	106787.342				

(p < .05)

Tablo22'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Gönüllü Görev Alma	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman	Nadiren	-3.41615*	1.49300	.022	1-2
	Kısmen	.46055	1.49895	.759	
	Sık sık	-5.47719*	2.24046	.015	1-3
	Her zaman	-4.51053*	2.16311	.037	1-5
Nadiren	Hiçbir zaman	3.41625*	1.49300	.022	2-1
	Kısmen	3.87670*	1.11757	.001	2-3
	Sık sık	-2.06104	2.00544	.304	
	Her zaman	-1.09438	1.91864	.569	
Kısmen	Hiçbir zaman	-.46055	1.49895	.759	
	Nadiren	-3.87670*	1.11757	.001	3-2
	Sık sık	-5.93774*	2.00988	.003	3-4
	Her zaman	-4.97107*	1.92327	.010	3-5
Sık sık	Hiçbir zaman	5.47719*	2.24046	.015	4-1
	Nadiren	2.06104	2.00544	.304	
	Kısmen	5.93774*	2.00988	.003	4-3
	Her zaman	.96667	2.54397	.704	
Her zaman	Hiçbir zaman	4.51053*	2.16311	.037	5-1
	Nadiren	1.09438	1.91864	.569	
	Kısmen	4.97107*	1.92327	.010	5-3
	Sık sık	-.96667	2.54397	.704	

(p < .05)

Tablo23 incelendiğinde LSD test verilerine göre gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren ($\bar{X} = 114.40$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 110.98$) olan

ve kısmen ($\bar{X} = 110.52$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında nadiren gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi sık sık ($\bar{X} = 116.46$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 110.98$) olan ve kısmen ($\bar{X} = 110.52$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında sık sık gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi her zaman ($\bar{X} = 115.50$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 110.98$) olan ve kısmen ($\bar{X} = 110.52$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında her zaman gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo23' e göre gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren ($\bar{X} = 114.40$) olan, sık sık ($\bar{X} = 116.46$) olan ile her zaman ($\bar{X} = 115.50$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 110.98$) olan ve kısmen ($\bar{X} = 110.52$) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında sık sık gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

i) Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkeni göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	3463.430	4	865.857	5.665	.00
Gruplar içi	103323.913	676	152.846		
Toplam	106787.342	680			

(p < .05)

Tablo24'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin etik zihin özellikler düzeylerinin, yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar göre öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler aşağıda Tablo25'de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin EZÖ Puanlarının Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzey Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Sosyal Faaliyetlere Katılma Düzeyi	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman	Nadiren	16.01437*	7.22954	.027	1-2
	Kısmen	21.40533*	7.18053	.003	1-3
	Sık sık	19.65776*	7.17858	.006	1-4
	Her zaman	19.29333 *	7.34885	.009	1-5
Nadiren	Hiçbir zaman	-16.01437*	7.22954	.027	2-1
	Kısmen	5.39097*	1.38889	.00	2-3
	Sık sık	3.64339*	1.37837	.008	2-4
	Her zaman	3.27897	2.09154	.117	
Kısmen	Hiçbir zaman	-21.40533*	7.18053	.003	3-1
	Nadiren	-5.39097*	1.38889	.00	3-2
	Sık sık	-1.74757	1.09305	.110	
	Her zaman	-2.11200	1.91528	.271	
Sık sık	Hiçbir zaman	-19.65776*	7.17858	.006	4-1
	Nadiren	-3.64339*	1.37877	.008	4-2
	Kısmen	1.74757	1.09305	.110	
	Her zaman	-.36443	1.90796	.849	
Her zaman	Hiçbir zaman	-19.29333	7.34885	.009	5-1
	Nadiren	-3.27897	2.09154	.117	
	Kısmen	2.11200	1.91528	.271	
	Sık sık	.36443	1.90796	.849	

(p < .05)

Tablo25 incelendiğinde LSD test verilerine göre yaşanan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X}$ =132.33) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile nadiren ($\bar{X}$ =116.31) olan, kısmen ($\bar{X}$ =110.92) olan, sıklık ($\bar{X}$ =112.67) olan ve her zaman ($\bar{X}$ =113.40) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

Tablo25' e göre yaşanan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi nadiren ($\bar{X}$ =116.31) olan öğretmenlerin EZÖ puanları ile kısmen ($\bar{X}$ =110.92) olan ve sık sık ($\bar{X}$ =112.67) olan öğretmenlerin EZÖ puanları arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi nadiren olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişötesi farkındalık envanterinin ifade edilen maddeleri ne düzeyde gösterdiğini belirlemek amacıyla ölçek maddelerine verilen cevapların frekans yüzde tablosu oluşturulmuştur.

“Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilen alt problemine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M1. Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	F	5	8	81	364	223	4.16	4
	%	0.7	1.2	11.9	53.5	32.7		
M2. Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	F	8	5	94	312	262	4.19	4
	%	1.2	0.7	13.8	45.8	38.5		
M3. Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	F	4	8	122	360	187	4.05	4
	%	0.6	1.2	17.9	52.9	27.5		
M4. Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	F	3	6	56	392	224	4.21	5
	%	0.4	0.9	8.2	57.6	32.9		
M5. Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	F	1	9	56	299	316	4.35	5
	%	0.1	1.3	8.2	43.9	46.4		
M6. Bir göreve aşlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	F	4	6	40	342	289	4.33	5
	%	0.6	0.9	5.9	50.2	42.4		
M7. Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	F	4	9	94	320	254	4.19	4
	%	0.6	13	13.8	47	37.3		

Tablo 26 (Devam). Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M8. Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	F	5	3	63	384	226	4.20	4
	%	0.7	0.4	9.3	56.4	33.2		
M9. Önemi bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	F	11	24	81	341	224	4.09	4
	%	1.6	3.5	11.9	50.1	32.9		
M10. Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	F	4	8	50	270	349	4.39	5
	%	0.6	1.2	7.3	39.6	51.2		
M11. Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	F	5	11	2	393	270	4.33	5
	%	0.7	1.6	0.3	7.7	39.6		
M12. Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	F	3	7	58	397	216	4.19	4
	%	0.4	1	8.5	58.3	31.7		
M13. Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	F	4	9	98	245	325	4.28	5
	%	0.6	1.3	14.4	36	47.7		
M14. Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	F	3	9	167	279	223	4.04	4
	%	0.4	1.3	24.5	41	32.7		
M15. Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	F	4	10	25	285	357	4.44	5
	%	0.6	1.5	3.7	41.9	52.4		
M16. Benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	F	4	10	60	376	231	4.20	4
	%	0.6	1.5	8.8	55.2	33.9		
M17. Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	F	3	10	115	353	200	4.08	4
	%	0.4	1.5	16.9	51.8	29.4		
M18. Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	F	7	9	95	322	248	4.16	4
	%	1	1.3	14	47.3	36.4		
M19. Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	F	4	9	135	305	228	4.09	4
	%	0.6	1.3	19.8	44.8	33.5		

Tablo 26 (Devam). Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M20. Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim	F	5	9	40	420	207	4.19	4
	%	0.7	1.3	5.9	61.7	30.4		
M21.Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	F	3	11	124	268	275	4.17	4
	%	0.4	1.6	18.2	39.4	40.4		
M22.Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	F	6	10	132	330	203	4.04	4
	%	0.9	1.5	19.4	48.5	29.8		
M23. Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	F	3	10	88	265	315	4.29	5
	%	0.4	1.5	12.9	38.9	46.3		
M24.Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	F	8	11	164	278	220	4.01	4
	%	1.2	1.6	24.1	40.8	32.3		
M25.Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	f	7	11	65	282	316	4.30	5
	%	1	1.6	9.5	41.4	46.4		
M26.İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim	f	8	0	13	436	224	4.25	5
	%	1.2	0	1.9	64.0	32.9		
M27. Çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum.	f	3	13	58	437	170	4.11	4
	%	0.4	1.9	8.5	64.2	25		
M28. Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	f	6	14	54	321	286	4.27	5
	%	0.9	2.1	7.9	47.1	42		
M29.Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlüyönlerimi kullanırım.	f	8	15	33	301	324	4.34	5
	%	1.2	2.2	4.8	44.2	47.6		
M30. Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	f	3	5	7	443	223	4.28	5
	%	0.4	0.7	1	65.1	32.7		
M31.Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	f	6	11	105	321	238	4.13	4
	%	0.9	1.6	15.4	47.1	34.9		
M32.Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	f	4	8	39	399	231	4.24	5
	%	0.6	1.2	5.7	58.6	33.9		

Tablo 26 (Devam). Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M33.Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	f	8	18	73	435	147	4.02	4
	%	1.2	2.6	10.7	63.9	21.6		
M34. Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	f	11	82	119	303	166	3.77	4
	%	1.6	12	17.5	44.5	24.4		
M35. Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	f	6	10	109	326	230	4.12	4
	%	0.9	1.5	16	47.9	33.8		
M36.Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğime kendi kendime sorarım.	f	0	0	12	384	285	4.40	5
	%	0	0	1.8	56.4	41.9		
M37.Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	f	10	40	127	263	241	4.00	4
	%	1.5	5.9	18.6	38.6	35.4		
M38.Bir problemi çözdükten Sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	f	7	11	143	373	147	3.94	4
	%	1	1.6	21	54.8	21.6		
M39.Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	f	6	9	79	400	187	4.10	4
	%	0.9	1.3	11.6	58.7	27.5		
M40.Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	f	4	9	0	436	232	4.29	5
	%	0.6	1.3	0	64	34.1		
M41.Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	f	7	11	92	374	197	4.09	4
	%	1	1.6	13.5	54.9	28.9		
M42.Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	f	6	11	57	377	230	4.19	4
	%	0.9	1.6	8.4	55.4	33.8		
M43. Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	f	0	0	12	437	232	4.32	5
	%	0	0	1.8	64.2	34.1		

Tablo 26 (Devam). Öğretmenlerin BFE Yanıtlarının Boyutlarına Göre Frekans Ortalama ve Yüzdelik Değerleri

Maddeler		1	2	3	4	5	$\bar{X}$	Görüş Düzeyi
M44. Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	f	7	16	152	336	170	3.94	4
	%	1	2.3	22.3	49.3	25		
M45. Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	f	7	16	134	307	217	4.04	4
	%	1	2.3	19.7	45.1	31.9		
M46. İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	f	3	8	13	212	445	4.59	5
	%	0.4	1.2	1.9	31.1	65.3		
M47. Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	f	3	9	175	243	251	4.07	4
	%	0.4	1.3	25.7	35.7	36.9		
M48. Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	f	5	8	63	405	200	4.15	4
	%	0.7	1.2	9.3	59.5	29.4		
M49. Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	f	5	8	38	363	267	4.29	5
	%	0.7	1.2	5.6	53.3	39.2		
M50. Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenemediğimi sorgularım.	f	0	0	0	481	200	4.29	5
	%	0	0	0	70.6	29.4		
M51. Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	f	10	13	66	402	190	4.09	4
	%	1.5	1.9	9.7	59.0	27.9		
M52. Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	f	10	13	45	362	251	4.22	5
	%	1.5	1.9	6.6	53.2	36.9		

Tablo26 incelendiğinde ölçeğe verilen cevapların öğretmenlerin büyük oranda 4.10 ile “Genellikle” yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ölçeğe verilen cevapların ortalaması 3.77 ile 4.59 arasında değişim gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini yansıtan maddelerden madde 46 “*İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.*” 4.59 ile en yüksek katılım olmuştur. Ayrıca madde 34 “*Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.*” 3.77 ortalama ile en düşük katılım düşüktür.

5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

4- Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

a) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	df	t	P
BFÖ	Kadın	362	214.30	19.00	679	-6.84	.00
	Erkek	319	224.37	19.33			

(p < .05)

Tablo27’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık kadın öğretmenler ile ($\bar{X} = 214.30$) erkek öğretmenler ($\bar{X} = 224.37$) arasında erkek öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

b) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yaş grupları değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yaş grupları değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar Arası	18016.66	3	6005.553	6.103	.00
Gruplar İçi	248469.05	677	367.015		
Toplam	266485.71	680			

(p < .05)

Tablo28’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde

edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaş değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaş Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Yaş Gruplar	Ortalama Fark	ss	P	Anlamlı Fark
24-30	31-37	-7.98036*	1.73143	.00	1-2
	38-42	-13.85242*	2.18061	.00	1-3
	43 ve üzeri	-10.46156*	2.51039	.00	1-4
31-37	24-30	7.98036*	1.73143	.00	2-1
	38-42	-5.87206	2.16371	.062	
	43 ve üzeri	-2.48119	2.49572	.804	
38-42	24-30	13.85242*	2.18061	.00	3-1
	31-37	5.87206	2.16371	.062	
	43 ve üzeri	3.39086	2.82593	.696	
43 ve üzeri	24-30	10.46156*	2.51039	.001	4-1
	31-37	2.48119	2.49572	.804	
	38-42	-3.39086	2.82593	.696	

(p < .05)

Tablo29 incelendiğinde LSD test verilerine göre yaş grubu 31-37 yaş aralığı ($\bar{X}$ =220.55), 38-42 yaş aralığı ($\bar{X}$ =226.42), 43 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =223.03) olan öğretmenlerin BFE puanları ile 24-30 yaş aralığı ($\bar{X}$ =212.57) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında 38-42 yaş aralığında olan sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri medeni hal değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri medeni hal değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Medeni Hal	N	$\bar{X}$	ss	df	t	P
BFÖ	Evli	421	216.99	23.06	665.00	-3.925	.00
	Bekar	260	222.30	12.18			

(p < .05)

Tablo30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, medeni hal değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin medeni hal değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık evli öğretmenler ile ($\bar{X} = 216.99$) bekar öğretmenler ($\bar{X} = 222.30$) arasında bekar öğretmenler lehine olarak tespit edilmiştir.

d) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalıkdüzeyleri mezuniyet durum değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezuniyet Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Analiz Sonuçları

	Mezuniyet Durum	N	X	ss	df	t	P
BÖF	Lisans	548	219.9142	19.50329			
					.679	2.400	.017
	Lisansüstü	133	215.3383	20.62981			

(p < .05)

Tablo31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, mezuniyet durum değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık mezuniyet durumu lisans olan öğretmenler ile ($\bar{X} = 219.91$) mezuniyet durumu lisans üstü olan ($\bar{X} = 215.33$) arasında mezuniyet durumu lisans düzeyinde olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

e) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalıkdüzeyleri mezun olunan fakülte türü değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	6942.092	2	3471.046	9.067	.00
Gruplar içi	259543.620	678	382.808		
Toplam	266485.712	680			

Tablo32'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, mezun olunan fakülte türü değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo33'de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Tür Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Fakülte Tür Grupları	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fak.	4.91409*	1.67335	.003	1-2
	Diğer	-18.85031*	6.58256	.004	1-3
Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-4.91409*	1.67335	.003	2-1
	Diğer	-23.76440*	6.67371	.00	2-3
Diğer	Eğitim Fakültesi	18.85031*	6.58256	.004	3-1
	Fen Edebiyat Fak.	23.76440*	6.67371	.00	3-2

(p < .05)

Tablo33 incelendiğinde LSD test verilerine göre mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi ($\bar{X} = 220.14$) olan öğretmenlerin BFE puanları ile mezun olunan fakülte türü Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{X} = 215.23$) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte tür değişkeni diğer ($\bar{X} = 239.00$) olan öğretmenlerin BFE puanları ile Eğitim Fakültesi ($\bar{X} = 220.14$) olan ve Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{X} = 215.23$) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında fakülte tür değişkeni diğer olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

f) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalıkdüzeyleri mesleki kıdem yıl değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri mesleki kıdem yıl değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo34’de sunulmuştur.

Tablo 34.Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Kıdem Yıl Değişkenine Göre TekYönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	2208.819	4	552.205	1.412	.228
Gruplar içi	264276.893	676	390.942		
Toplam	266485.712	680			

(p < .05)

Tablo34’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, mesleki kıdem yıl değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

g) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri görev yapılan okulun yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo35’de sunulmuştur.

Tablo 35.Öğretmenlerin BFE Puanlarının Görev Yapılan Okulun Yerleşim Yer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	7609.209	2	3804.605	9.964	.00
Gruplar içi	258876.503	678	381.824		
Toplam	266485.712	680			

(p < .05)

Tablo35’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, okulun yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Okulun Yerleşim Yeri Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Okul Yerleşim Yeri	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Köy-Kasaba	İlçe	10.02640	2.32265	.00	1-2
	İl	8.40165	2.15798	.00	1-3
İlçe	Köy-Kasaba	-10.02640	2.32265	.00	2-1
	İl	-1.62475	1.68741	.336	
İl	Köy-Kasaba	-8.40165	2.15798	.00	3-1
	İlçe	1.62475	1.68741	.336	

(p < .05)

Tablo36’ya göre LSD test verilerine göre okulun yerleşim yeri köy-kasaba ($\bar{X}$ =226.62) olan öğretmenlerin BFE puanları ile okulun yerleşim yeri ilçe ($\bar{X}$ =216.59) olan ve yerleşim yeri il ($\bar{X}$ =218.22) olan, öğretmenlerin BFE puanları arasında okulun yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

h) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkeni göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	44324.330	4	11081.083	33.718	.00
Gruplar içi	222161.382	676	328.641		
Toplam	266485.712	680			

(p < .05)

Tablo37’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkenine göre

tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzey değişkenine göre anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo38’de verilmiştir.

Tablo 38.Öğretmenlerin BFE Puanlarının Gönüllü Olarak Herhangi Kurumda Görev Alma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Gönüllü Kuruluştaki Görev Alma	Ortalama Fark	ss	p	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman	Nadiren	-22.31291*	2.18614	.00	1-2
	Kısmen	-12.07029*	2.19486	.00	1-3
	Sık sık	-5.80234	3.28063	.077	
	Her zaman	-23.79789*	3.16737	.00	1-4
Nadiren	Hiçbir zaman	22.31291*	2.18614	.00	2-1
	Kısmen	10.24262*	1.63642	.00	2-3
	Sık sık	16.51058*	2.93649	.00	2-4
	Her zaman	-1.48498	2.80939	.597	
Kısmen	Hiçbir zaman	12.07029*	2.19486	.00	3-1
	Nadiren	-10.24262*	1.63642	.00	3-2
	Sık sık	6.26795*	2.94298	.034	3-4
	Her zaman	-11.72720*	2.81618	.00	3-5
Sık sık	Hiçbir zaman	5.80234	3.28063	.077	
	Nadiren	-16.51058*	2.93649	.00	4-2
	Kısmen	-6.26795*	2.94298	.034	4-3
	Her zaman	-17.99556*	3.72504	.00	4-5
Her zaman	Hiçbir zaman	23.79789*	3.16737	.00	5-1
	Nadiren	1.48498	2.80939	.597	
	Kısmen	11.72760*	2.81618	.00	5-2
	Sık sık	17.99556*	3.72504	.00	5-4

(p < .05)

Tablo38 incelendiğinde LSD test verilerine göre gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren ($\bar{X}$ =226.75) olan öğretmenlerin BFE puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X}$ =204.44) olan, kısmen ($\bar{X}$ =216.51) olan ve sık sık ($\bar{X}$ =210.24) öğretmenlerin BFE puanları arasında nadiren gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine

anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alma düzeyi kısmen ($\bar{X} = 216.51$) olan öğretmenlerin BFE puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 204.44$) olan ve sık sık ($\bar{X} = 210.24$) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında kısmen gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alan öğretmenler lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alma düzeyi her zaman ($\bar{X} = 228.24$) olan öğretmenlerin BFE puanları ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X} = 204.44$) olan, nadiren ($\bar{X} = 226.75$) olan ve sık sık ($\bar{X} = 210.24$) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında her zaman gönüllü olarak herhangi bir kuruluşta görev alan öğretmenler lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

i) Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzeyi değişkeni açısından anlamli farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde “Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkeni göre anlamli farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo39’da sunulmuştur.

Tablo 39.Öğretmenlerin BFE Puanlarının Mesleki Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	f	P
Gruplar arası	14136.369	4	3534.092	9.467	.00
Gruplar içi	252349.343	676	373.298		
Toplam	266485.712	680			

(p < .05)

Tablo39’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzey değişkenine göre anlamli fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz sonucunda çıkan anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testinden elde edilen veriler Tablo40’da verilmiştir.

Tablo 40.Öğretmenlerin BFE Puanlarının Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Değişkenine Göre LSD Test Sonuçları

Gruplar	Gönüllü Kuruluşta Görev Alma	Ortalama Fark	ss	P	Anlamlı Fark
Hiçbir zaman	Nadiren	23.40805*	11.29826	.039	1-2
	Kısmen	32.21867*	11.22167	.00	1-3
	Sık sık	23.99873*	11.21862	.033	1-4
	Her zaman	21.76676	11.48471	.058	
Nadiren	Hiçbir zaman	-23.40805*	11.29826	.039	2-1
	Kısmen	8.81062*	2.17055	.00	2-3
	Sık sık	.59068	2.15474	.784	
	Her zaman	-1.64138	3.26865	.616	
Kısmen	Hiçbir zaman	-32.21867	11.22167	.00	3-1
	Nadiren	-8.81062*	2.17055	.00	3-2
	Sık sık	-8.21994	1.70821	.00	3-4
	Her zaman	-10.45200	2.99318	.00	3-5
Sık sık	Hiçbir zaman	-23.79789*	3.28063	.033	4-1
	Nadiren	.59068	2.93649	.784	
	Kısmen	8.21994	2.94298	.00	4-3
	Her zaman	-2.23206	3.72504	.454	
Her zaman	Hiçbir zaman	-21.76676	11.48471	.058	
	Nadiren	1.64138	3.26865	.616	
	Kısmen	10.45200*	2.99318	.00	5-3
	Sık sık	2.23206	3.72504	.454	

(p < .05)

Tablo40 incelendiğinde LSD test verilerine göre yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman ($\bar{X}$ =245.66) olan öğretmenlerin BFE puanları ile nadiren ($\bar{X}$ =222.25) olan, kısmen ($\bar{X}$ =213.44) olan, sık sık ($\bar{X}$ =221.66) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

Tablo40'a göre yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi nadiren ($\bar{X}$ =222.25) olan, sık sık ($\bar{X}$ =221.66) olan ve her zaman ($\bar{X}$ =223.90) olan öğretmenlerin BFE puanları ile kısmen ($\bar{X}$ =213.44) olan öğretmenlerin BFE puanları arasında yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi her zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

5-Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle “Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson

Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmış analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo41’de verilmiştir.

Tablo 41.Öğretmenlerin EZÖ ile BFE İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

		Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikleri Düzeyleri
Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Correlation	.143**	1
	sig 2 (2 tailed)	.00	
	N	681	681
Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Correlation	1	.143**
	sig 2 (2 tailed)	.00	
	N	681	681

*p < .01

Pearson korelasyon katsayı değeri -1 ile + 1 arasında değer alabilmektedir. Bu korelasyon katsayısının +1.00 a yaklaşması mükemmel bir pozitif ilişkinin olduğunu gösterirken, -1.00 a yaklaşması mükemmel bir negatif ilişkinin olduğunu, 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Korelasyon katsayısının, mutlak değeri olarak 1.00-0.70 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Bu bilgilere göre Tablo41 incelendiğinde öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.143$, $p=.00<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça, etik zihin özelliklerinde arttığı söylenebilir.

5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

6-Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır ?

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo42’de verilmiştir.

Tablo 42.Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Cinsiyet ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Cinsiyet			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Kız	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.001	1
		Sig. (2-tailed)	.987	
		N	362	362
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.001
		Sig. (2-tailed)		.987
		N	362	362
Erkek	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.114*	1
		Sig. (2-tailed)	.041	
		N	319	319
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.114*
		Sig. (2-tailed)		.041
		N	319	319

**p>0,01*p>0,05

Tablo42 incelendiğinde cinsiyeti kız olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.001$, $p=.987>.05$) anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Erkek olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.114$, $p=.041<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan erkek öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

b) yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır ?

Yaş aralığı değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo43'de verilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Yaş Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Yaş			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
24-30 Yaş	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.142*	1
		Sig. (2-tailed)	.028	
		N	239	

Tablo 43 (Devam). Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Yaş Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Yaş			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.142*
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	239	239
31-37 Yaş	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.041	1
		Sig. (2-tailed)	.516	
		N	251	251
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1.	.041
		Sig. (2-tailed)		.516
		N	251	251
38-42 Yaş	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.105	1
		Sig. (2-tailed)	.267	
		N	114	114
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.105
		Sig. (2-tailed)		.267
		N	114	114
43 yaş ve Üzeri	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	-.159	1
		Sig. (2-tailed)	.168	
		N	77	77
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	-.159
		Sig. (2-tailed)		.168
		N	77	77

**p>0,01*p>0,05

Tablo43 incelendiğinde 31-37, 38-42 ve 43 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. 24-30 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.142$, $p=.00<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan 24-30 yaş aralığına sahip öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

c) medeni hal durum değişkenine göre anlamlı bir ilişki var mıdır ?

Medeni hal durum değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo44'da verilmiştir.

Tablo 44.Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Medeni Hal Durum Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Medeni Hal			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Evli	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.172**	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	421	421
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.172**
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	421	421
Bekar	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.041	1
		Sig. (2-tailed)	.511	
		N	260	260
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.041
		Sig. (2-tailed)		.511
		N	260	260

**p>0,01 *p>0,05

Tablo44 incelendiğinde medeni hal durumu bekar olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.172$, $p=.00<.01$)pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek evli olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

d) mezuniyet durum değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Mezuniyet durum değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo45'te verilmiştir.

Tablo 45.Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mezuniyet Durum Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mezuniyet Özellikler Durum			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Lisans	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.151**	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	548	548
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.151**
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	548	548

Tablo 45 (Devam). Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mezuniyet Durum Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mezuniyet Özellikler Durum			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Lisansüstü	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.068	1
		Sig. (2-tailed)	.436	
		N	133	133
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.068
		Sig. (2-tailed)		.436
		N	133	133

**p>0,01*p>0,05

Tablo45 incelendiğinde mezuniyet durumu lisansüstü olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında($r=.151$, $p=.00<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan lisans mezunu öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

e) mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Mezun olunan fakülte tür değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo46'da verilmiştir.

Tablo 46. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mezun Olunan Fakülte			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Eğitim Fakültesi	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.072	1
		Sig. (2-tailed)	.113	
		N	481	481
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.072
		Sig. (2-tailed)		.113
		N	481	481
Fen-Edebiyat Fakültesi	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.219*	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	191	191
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.219*
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	191	191

Tablo 46 (Devam). Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mezun Olunan Fakülte			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Diğer	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	-.406	1
		Sig. (2-tailed)	.278	
		N	9	9
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	-.406
		Sig. (2-tailed)		
		N	9	9

**p>0,01 *p>0,05

Tablo46 incelendiğinde fakülte türü Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.219$, $p=.00<.05$)pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

f) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Mesleki kıdem yıl değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo47'de verilmiştir.

Tablo 47.Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mesleki Kıdem Yıl Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mesleki Kıdem Yıl			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
1-5yıl	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.121	1
		Sig. (2-tailed)	.248	
		N	93	93
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.121
		Sig. (2-tailed)		.248
		N	93	93
6-11yıl	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.149*	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	354	354

Tablo 47 (Devam). Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Mesleki Kıdem Yıl Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Mesleki Kıdem Yıl			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.149*
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	354	354
12-17yıl	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.128	1
		Sig. (2-tailed)	.133	
		N	139	139
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.128
		Sig. (2-tailed)		.133
		N	139	139
13-20 yıl	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.389	1
		Sig. (2-tailed)	.074	
		N	22	22
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.389
		Sig. (2-tailed)		.074
		N	22	22
21yıl ve Üzeri	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.088	1
		Sig. (2-tailed)	.458	
		N	73	73
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.088
		Sig. (2-tailed)		.458
		N	73	73

**p>0,01*p>0,05

Tablo47 incelendiğinde mesleki kıdem yılı 1-5 yıl, 12-17 yıl, 13-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-11 yıl aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.149$, $p=.00<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan 6-11 yıl aralığına sahip öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

g) görev yapılan okulun yerleşim yer değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Okulun yerleşim yer değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo48'de verilmiştir.

Tablo 48.Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni ile İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Okulun Yerleşim Yeri			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik zihin Özellikleri Düzeyleri
Köy-Kasaba	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.010	1
		Sig. (2-tailed)	.922	
		N	106	106
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.010
		Sig. (2-tailed)		.922
		N	106	481
İlçe	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.114	1
		Sig. (2-tailed)	.096	
		N	213	213
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.114
		Sig. (2-tailed)		.096
		N	213	213
İl	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.174*	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	362	362
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.174*
		Sig. (2-tailed)		.00
		N	362	362

**p>0,01 *p>0,05

Tablo48 incelendiğinde görev yapılan okulun yerleşim yerinin köy-kasaba ile ilçe olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Görev yapılan okulun yerleşim yeri il olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.174$, $p=.00<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan il de görev yapan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

h) gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma sıklık düzey değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo49'da verilmiştir.

Tablo 49. Öğrencilerin EZÖ ile BFE'nin Gönüllü Olarak Herhangi Bir Kuruluşta Görev Alma Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Gönüllü Olarak Kuruluşta Görev Alma			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Hiçbir zaman	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.268**	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	95	95
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.268**
		Sig. (2-tailed)	-	.00
		N	95	95
Nadiren	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.029	1
		Sig. (2-tailed)	.644	
		N	249	249
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.029
		Sig. (2-tailed)		.644
		N	249	249
Kısmen	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.141*	1
		Sig. (2-tailed)	.02	
		N	242	242
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.141*
		Sig. (2-tailed)		.02
		N	242	242
Sık sık	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.144	1
		Sig. (2-tailed)	.344	
		N	45	45
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.144
		Sig. (2-tailed)		.344
		N	45	45
Her zaman	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	-.069	1
		Sig. (2-tailed)	.636	
		N	50	50
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	-.069
		Sig. (2-tailed)		.636
		N	50	50

**p>0,01*p>0,05

Tablo49 incelendiğinde mesleki yayın takip etme sıklık düzeyi nadiren, sık sık ve her zaman sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Hiçbir zaman sıklık düzeyinde mesleki yayın takip eden öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.268$, $p=.00<.01$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kısmen sıklık düzeyinde mesleki yayın takip eden öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ($r=.141$, $p=.00<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan hiçbir zaman ve nadiren mesleki yayın takip eden öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

i) sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi değişkenine göre anlamlı ilişki var mıdır?

Yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlerde katılma düzey değişkeni açısından öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo50’de verilmiştir.

Tablo 50. Öğrencilerin EZÖ ile BFE’nin Yaşanılan Çevrede Sosyal Faaliyetlere Katılma Değişkeni ile İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Sosyal Faaliyete Katılma			Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Etik Zihin Özellikler Düzeyleri
Hiçbir zaman	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.500	1
		Sig. (2-tailed)	.667	
		N	3	3
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.500
		Sig. (2-tailed)		.667
		N	3	3
Nadiren	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	-.037	1
		Sig. (2-tailed)	.697	
		N	116	116
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	-.037
		Sig. (2-tailed)		.697
		N	116	116
Kısmen	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.209*	1
		Sig. (2-tailed)	.00	
		N	250	250
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.209*
		Sig. (2-tailed)		.02
		N	250	250
Sık sık	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	.144	1
		Sig. (2-tailed)	.066	
		N	262	262
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	.144
		Sig. (2-tailed)		.066
		N	252	252
Her zaman	Etik Zihin Özellik Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	-.099	1
		Sig. (2-tailed)	.494	
		N	50	50
	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	Pearson Korelasyonu	1	-.099
		Sig. (2-tailed)		.494
		N	50	50

**p>0,01*p>0,05

Tablo50’de incelendiğinde yaşanılan çevrede sosyal faaliyete katılma düzeyi hiçbir zaman, nadiren, sık sık ve her zaman sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Yaşanılan çevrede sosyal faaliyete katılma düzeyi kısmen düzeyinde olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri

arasında ($r=.209$, $p=.00<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan kısmen düzeyindeyaşanılan çevrede sosyal faaliyete katılan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

5.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

7-Öğretmenlerin etik zihin özellikleri, bilişötesi farkındalık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri, bilişötesi farkındalık düzeylerinin yordayıcısı olmasına dair elde edilen bulgular Tablo51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri Bilişötesi Farkındalık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regrasyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	dF	F	B	β	Sig.
Etik Zihin Özellikleri	Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri	.143 ^a	.021	1	14.260	193.421	.197	.00
						.227		

Basit doğrusal regrasyon analizinin amaçlarından biri bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi regrasyon eşitliği ile açıklayıp, bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişimin ne kadarını açıklayabildiğini determinasyon katsayısı ile göstermektir (Büyüköztürk, 2019).

Tablo51 incelendiğinde basit regrasyon sonucunda, öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin, bilişötesi farkındalık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur ($p=0.00$; $p<0.05$). Diğer bir deyişle öğretmenlerin etik zihin özellikleri, bilişötesi farkındalık düzeyler üzerindeki değişimin %2’sini açıklamaktır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ve bilişötesi farkındalık düzeylerini ve bunlar arasında bir ilişki olup olmadığını, çeşitli değişkenler açısından etik zihin özelliklerinin ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde etik zihin özellikleri ile ilgili olarak öğretmenler ile yapılmış çalışmaya rastlanılmazken, bilişötesi farkındalık düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlerle yapılmış olan çalışmalar sınırlı kalmış öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar ağırlık kazanmıştır. Bu nedenle, bulguların tartışılmasında ilgili değişkenlerle benzerlik gösteren çalışmalara değinilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri belirlenmeye çalışılmış olup araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeylerinin büyük oranda “sık sık” yönünde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine göre etik zihin özelliklerinin sık sık yönünde olması yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Şengül (2013) ve Sakin (2007) araştırmalarında öğretmenlerin etik davranışlarına ait kendilerini değerlendirmesinde etik davranışların yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiş olup araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İletişim yeteneğini doğru kullanan, şefkatli, empatik davranma isteğinin yoğunlaşmasıyla davranışa yansiyarak etik zihin özelliklerinin erkek öğretmenler lehine çıkmasının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Şengül (2013) ve Akyıldız (2007) araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığını tespit ederken, İçel (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin disiplinli zihin özellikleri üzerine çalışılmış olup cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Can Aran (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler ile çalışılmış olup Fen Bilimleri dersinde disiplinli zihin özelliklere sahip olma düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgular yapılmış olan bu çalışma ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin yaş grupları açısından 24-30, 31-37, 38-42, 43 ve üzeri aralığında olan öğretmenlerin arasından yaş grubu 43 yaş ve üzeri olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni açısından yaş arttıkça öğretmenlerin etik zihin özellik yükümlülükleri yerine getirme davranışlarının arttığı görülmektedir. Çelebi ve Akbağ (2012), Toprakçı, Bozpolat ve Buldur'un (2010) ve Celep vd. (2004) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular çalışmamızı destekler nitelikteyken; Sakin (2007) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaş grupları açısından 21-25, 26-30, 31-35, 36-40 ve 41 yaş ve üzeri aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin arasından 21-25, 26-30, 31-35, 36-40 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, 41 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirdiğini belirterek yapılmış olan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin etik zihin özelliklerinin medeni hal değişkeni, görev yapılan okulun yerleşim yeri, son altı ayda okunan kitap sayısı, açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sakin(2007) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin medeni durum değişkeni ile etik davranışlara ilişkin algıları arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri mezuniyet durum değişkeni açısından mezuniyet durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasından mezuniyet durumu lisans olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Şengül (2013) araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarının mezuniyet derecesine göre karşılaştırılması sonucunda lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmediğini belirtirken, Çelebi ve Akdağ (2012), Sakin (2007) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin mezuniyet durum değişkeni ile etik davranışlar göstermesi arasında mezuniyet durumu lisansüstü olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile mezun olunan fakülte tür değişkeni açısından Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülteler arasından mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile mesleki kıdem yıl değişkeni açısından 1-5 yıl, 6-11 yıl, 12-17 yıl, 13-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığında olan öğretmenlerin

arasından mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdem yılı 6-11 yıl olan öğretmenlerin arasında mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerle ile mesleki kıdem yılı 6-11 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 6-11 yıl olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi olan öğretmenlerin lehine farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin kıdem artısına paralel olarak deneyim sahibi olmalarına, daha rahat iletişim kurabilmelerine, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yükümlülükleri ve duyguları da artış gösterir şeklinde yorumlanabilir. Şengül (2013) araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarının mesleki kıdem derecesine göre karşılaştırması sonucu 20 yıl ve üzeri kıdem derecesine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit ettiğini belirtmiştir. Akyıldız (2007) araştırmasında öğretmenlerin kıdem durumları değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma sıklık düzeyleri arasından hiçbir zaman, nadiren, kısmen, sık sık ve her zaman olan öğretmenler arasından gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren olan öğretmenler ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ve kısmen olan öğretmenlerin arasında nadiren gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi sık sık olan öğretmenler ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ve kısmen olan öğretmenlerin arasında sık sık gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi her zaman olan öğretmenler ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman ve kısmen olan öğretmenlerin arasında her zaman gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren olan, sık sık olan ile her zaman olan

öğretmenlerin ile gönüllü olarak her hangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman olan ve kısmen olan öğretmenlerin arasında sık sık gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman, nadiren, kısmen, sık sık ve her zaman olan öğretmenler arasından yaşanan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenler ile nadiren, kısmen, sık sık olan ve her zaman olan öğretmenlerin arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır. Yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi nadiren olan öğretmenler ile kısmen ve sık sık olan öğretmenlerin arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi nadiren olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleribelirlenmeye çalışılmış olup araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin büyük oranda “genellikle” yönünde düşünceleri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ise öğretmenlerin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalık düzeylerine sahiptir şeklinde yorumlanabilir. Topkaya vd. (2021) araştırmalarından elde ettikleri verilere göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yüksek derecede bilişötesi farkındalığa sahip olduklarını belirtmiştir. Akın (2007) ve Tunçer (2013) araştırmalarında öğretmeni adaylarının biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öğrenim hayatları boyunca bilişüstü farkındalıklarını yükseltmek için gerekli süreye sahip olmaları biliş üstü farkındalıkdüzeylerinin yüksek olmasının nedeni olarak görülebilir. Efe Ayaz (2019), Kılavuz (2019), Sarısoğlu ve Görgülü (2014) ve Şahin ve Küçükşuleymanoglu (2015), Özsoy ve Günindi, (2011) okul öncesi öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin orta-üst düzeyde farkındalığa sahip olduklarısonucuna varmışlardır. Duran (2011) araştırmasında ilköğretim öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışma da öğretmenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde bilişüstüne sahip olduklarını belirtmiştir. Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının orta düzeyde bir bilişötesi farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yıldırım (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık

envanterinde yer alan sorular doğrultusunda orta düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmiş olup araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenler arasından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden öğrenme sürecini daha planlı ve derinlemesine incelemesinden kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde, Tunca ve Alkın-Şahin, (2014), Karasakaloğlu vd., (2012), Demir ve Özmen, (2011), Koç ve Karabağ, (2013), Tuncer ve Kayisi, (2013) Rozendal, Minnaert ve Boekaert, (2001) Aktürk ve Şahin, (2010) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Topkaya vd. (2021), Özsoy, Çakıroğlu, Kuruyer ve Özsoy, (2010) Aydın ve Coşkun, (2011), Baykara, (2011), Doğan, (2016) Çakır vd. (2015) araştırmalarında verilerinden, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Dilci ve Kaya (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin bilişötesi farkındalıklarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu farklılık öğretmenlerin bölge veya okul farklılığından kaynaklanmış olabileceği şeklinde düşünülebilir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yaş grupları açısından 24-30, 31-37, 38-42, 43 ve üzeri aralığında olan öğretmenlerin arasından yaş grubu 38-42 yaş aralığı olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer ve Yılmaz (2016) ve Tuncer ve Kaysi (2013), Saban ve Saban (2008) bilişötesi düşünme beceri düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Tuncer ve Bahadır (2017) ve Durdukoca (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının bilişüstü düşünme beceri düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin medeni hal değişkeni açısından evli ve bekar öğretmenler arasından bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dilci ve Kaya (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerin bilişötesi

farkındalıklarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin mezuniyet durum değişkeni açısından mezuniyet durumu lisans ve lisansüstü olan öğretmenler arasında mezuniyet durumu lisans olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dilce ve Kaya (2012) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin mezuniyet durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin mezun olunan fakülte tür değişkeni açısından fakülte türü Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakülteler arasından mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi olan öğretmenler ile mezun olunan fakülte türü Fen Edebiyat Fakültesi olan öğretmenlerin arasında mezun olunan fakülte türü Eğitim Fakültesi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte tür değişkeni diğer olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi olan ve Fen Edebiyat Fakültesi olan öğretmenlerin arasında fakülte tür değişkeni diğer olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilci ve Kaya (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerin bilişötesi farkındalıklarının mezun olunan fakülte tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem yıl değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Dilci ve Kaya (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerin bilişötesi farkındalıklarının mesleki kıdem yıl değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Okçu ve Kahyaoğlu (2007) ve Duran (2011) ilköğretim öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada hizmet yılı ile bilişüstü öğrenme stratejisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Doğan (2014) öğretmenlerin bilişüstü beceri geliştiren strateji kullanma düzeyi ile hizmet yılı arasında hizmet yılı yüksek olanların lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin görev yapılan okulun yerleşim yer değişkeni açısından okulun yerleşim yeri köy- kasaba, ilçe ve il olan öğretmenler arasından görev yapılan okulun yerleşim yerini köy-kasaba olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda köy-kasabada görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenme sürecini daha planlı ve derinlemesine incelemesinden kaynaklanıyor şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin son altı ayda okunan kitap sayısı değişkeni açısından hiç kitap okumayan, 1-3 arasında, 4-7 arasında, 8 ve üzeri aralığında kitap okuyan öğretmenler arasından son altı ayda hiç kitap okumayan öğretmenler ile 4-7 arası kitap okuyan, 8 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 1-3 arası kitap okuyan öğretmenlerin arasında 4-7 arası kitap okuyan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma sıklık düzeyleri arasından hiçbir zaman, nadiren, kısmen, sık sık ve her zaman olan öğretmenler arasından gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi nadiren olan öğretmenler ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman olan, kısmen olan ve sık sık öğretmenlerin arasında nadiren gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi kısmen olan öğretmenlerin ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman olan ve sık sık olan öğretmenlerin arasında kısmen gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi her zaman olan öğretmenler ile gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyi hiçbir zaman olan, nadiren olan ve sık sık olan öğretmenlerin arasında her zaman gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile yaşanan çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman, nadiren, kısmen, sık sık ve her zaman olan öğretmenler arasından yaşanan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenlerle nadiren, kısmen, sık sık olan öğretmenlerin arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi hiçbir zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır. Yaşanılan ortamda sosyal faaliyetlere katılma düzeyi nadiren olan, sık sık olan ve her zaman olan öğretmenlerle kısmen olan öğretmenlerin arasında yaşanan ortamda sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi her zaman olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış olup araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin Etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arttıkça, etik zihin özelliklerinde arttığı söylenebilir. Çakır vd., (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri, teknolojiye yönelik tutumları ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında bilişötesi farkındalık ile problem çözme becerileri arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akın (2006) bilişötesi farkındalık düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasında pozitif ilişki bulmuştur. Aydın ve Yerdelen, (2015) bilişötesi stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ile ilişkisini incelemiş pozitif yönde ilişki bulmuştur. Koç ve Karabağ, (2013) öğrencilerin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerini incelemiş olduğu çalışmalarında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Tunca ve Şahin (2014) araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik özyeterlik inançları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yıldırım (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyi ile matematiksel problem türlerini çözme düzeyleri arasında yükseğe yakın bir düzeyde, anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemine göre çeşitli değişkenler açısından etik zihin özellikleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş olup araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir.

Cinsiyeti kız olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Erkek olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan erkek öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

31-37, 38-42 ve 43 yaş ve üzeri yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. 24-30 yaş aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek

olan 24-30 yaş aralığına sahip öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Medeni hal durumu bekar olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek evli olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Mezuniyet durumu lisansüstü olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan lisans mezunu öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Fakülte türü Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Mesleki kıdem yılı 1-5 yıl, 12-17 yıl, 13-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdemi 6-11 yıl aralığına sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan 6-11 yıl aralığına sahip öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Görev yapılan okulun yerleşim yerinin köy-kasaba ile ilçe olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Görev yapılan okulun yerleşim yeri il olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında

pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan il de görev yapan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Gönüllü olarak herhangi bir kurumda görev alma düzeyi nadiren, sık sık ve her zaman sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Hiçbir zaman sıklık düzeyinde gönüllü olarak herhangi bir kurumda görev alan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kısmen sıklık düzeyinde gönüllü olarak herhangi bir kurumda görev alan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan hiçbir zaman ve nadiren gönüllü olarak herhangi bir kurumda görev alan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlerde katılma düzeyi hiçbir zaman, nadiren, sık sık ve her zaman sahip olan öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Kısmen sıklık düzeyinde yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlerde katılma öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan kısmen yaşanılan çevrede sosyal faaliyetlerde katılma öğretmenlerin etik zihin özellik düzeyleri de yüksek olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin etik zihin özellikleri, bilişötesi farkındalık düzeylerini ne şekilde yordadığını belirleyebilmek için yapılan analiz sonucu aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin etik zihin özellikleri, bilişötesi farkındalık düzeylerini ne şekilde yordadığını tespit edebilmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin etik zihin özellikler düzeyleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlenmiş olup, öğretmenlerin etik zihin özellikleri bilişötesi farkındalık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber bilişötesi farkındalığa ilişkin toplam varyansın %2'sini etik zihin özellik bilgileri ile açıklanmaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin

katsayısının anlamlılık testi de etik zihin özelliklerin bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Etik eğitimde; Etik ve etik olmayan davranışlarla ilgili vaka incelemelerini dahil etmek, etik kuralları aşıl原因an müfredat geliştirmek ve etik davranış sergileyen insanları modellemek önemlidir. Bunlara ek olarak; İyi bir iş çıkarmanıza yardımcı olacak dört faktör vardır. 1. Misyon: İnsanın bir amacı vardır ve mesleğinin hedeflerini bilir 2. Modeller: İyi iş çıkaran insanlar, iyi iş hakkında kitaplar ve diğer iletişim araçları 3. Yansıtma testi-öz değerlendirme: İyi bir iş yapmak isteyen bir kişi şunu sorar: "Ben iyi bir çalışan mıyım? Değilsem ne yapmalıyım?" 4. Mesleki sorumluluk: Görevin verdiği yetkiye dayanarak ve deneyimlerine güvenerek, meslektaşlarının yaptıklarını gözlemler ve sorumluluk alır (Gardner, 2008). Gençlerimizin etkili ve katılımcı yurttaşlar olabilmelerinde eğitimin önemli bir rol oynaması beklenir. Eğitimde en önemli unsur ise öğretmendir. Öğretmenlik, kendini savunma ve koruma becerisini henüz kazanmamış kişilerle çalışmayı içerdiğinden, özel olarak seçilmiş ve eğitilmiş, yetkin, profesyonel ve gerekli değerlere sahip erdemli bir meslek tarafından yerine getirilmesi gereken önemli bir görevdir. Uygulamada, bir profesyonel nitelikli ve temel etik gereklilikleri karşılayan öğretmendir. Öğretmen, etik bir zihnin yolunu hazırlaması gereken kişidir. Öğrencilerin ve gelecek kuşakların eğitiminden ve ahlaki iyiliğinden sorumludur. Öğrenciye karşı görevini yerine getiren eğitimci; öğrenciyi ders çalışırken mantıksız şeyler yapmaktan alıkoymamalıdır. Farklı bakış açı görüşleri gelirse, mantıksız bir şekilde reddetmemelidir. Öğrencinin gelişimini kasıtlı olarak durdurmamalı veya yönlendirmemelidir. Öğrenciyi öğrenmeyi engelleyen durumlardan korumalı veya sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlamalıdır. Öğrenciyi kasıtlı olarak utandırmamalı veya küçük düşürmemelidir. Irk, renk, din, cinsiyet, ulusal köken, medeni durum, siyasi veya dini inançlar, aile, sosyal ve kültürel geçmiş temelinde haksız yere; kimseyi dışlamamalı, kimsenin yararına olan bir durumu inkâr etmemeli, hiçbir öğrenciye ayrıcalık tanımamalıdır. Mesleki ilişkilerini öğrencilerin aleyhine kişisel çıkarları için kullanmamalıdır. Demokratik bir toplumda var olması gereken değerleri özümsemiş, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde, insan hakları, hukukun üstünlüğü, hukuk devleti gibi kavramların temelinde ilke ve değerlere sahip olan ve sahip çıkabilen yurttaşlar, bunlar için gerekli olan bilgi ve becerileri içeren eğitim olanakları oluşturularak yetiştirilebilirler (Gürkaynak vd., 1998). Gardner(2006), öğrencilerin bu beş zihne ilişkin becerilerinin öğretmen tarafından performans

gösterilerek, sorumluluk alınarak, proje üretilerek ve işbirlikli çalışma yapılarak geliştirilebileceğini belirtmektedir. Ancak Gardner (2006) öğretmenin de bu etkinlikleri derinleştirebilecek ve değerlendirebilecek ölçütlere sahip olmasının önemli ve gerekli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen uyguladığı etkinlik veya problemlerde; olası farklı yaklaşımların farkında olmalı, orijinal fikirlere çabuk adapte olarak onu özümseyebilmeli, öğrenme materyallerini öğrenci düzeyine uygun hale getirerek etkili bir şekilde kullanabilmeli, öğrenci görüşlerine saygılı olmalı, onların değerli olduğunu onlara hissettirmeli, öğrencilerin sürece etkin katılımlarını sağlamalı, etik unsurlara ve değerlere önem vererek etkili bir rol model olmalıdır. Benzer şekilde, Gardner'ın (2006) beş zihin gelişiminde öğretmenin rolüne vurgu yapan Altındağ ve Senemoğlu (2018), okulun matematik ve fen bilimleri derslerinde öğrencilerin duyuşsal becerileri sentezlemeye yönelik davranışlar gösterme düzeylerini araştırıp, entelektüel niteliklerin sergilenmesinin büyük ölçüde öğretmenin kalitesine bağılı olduğunu vurgulamaktadır. Davis ve Gardner (2012) ile Altındağ ve Senemoğlu (2018) bu becerilerin öğrencilere aktarılmasında en önemli rolü öğretmenin oynadığını belirtmektedir. Gardner'ın beş zihne ait alt becerilerin geliştirilebilmesi için öncelikle disiplinler arası çok yönlü bakış açısına sahip, sentezleyen ve yaratıcı, saygılı, etik ve öğrencilere iyi bir rol model olacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Boix Mansilla ve Gardner(2011), öğrencilerin sürekli değışen dünyalarını anlamak için çok fazla bilgiden daha fazlasına ihtiyaç duyacaklarını ve bu başarabilmek için disiplinler ve yaratıcı düşünmede ustalaşmaları gerektiklerini vurgulamaktadır.

Gardner'ın ortaya koyduğı bu zihin formları, herkes için hedeftir, hedef olmalıdır. Bu beş zihin formunun uyum içinde ve bir arada gelişmesi reddedilemeyecek, vazgeçilemeyecek ve ertelenemeyecek bir gereklilik ve etik bir yükümlülüktür. Ancak eğitimle mümkündür. Bireyin kendisinden anne-babalara, öğretmenlerden ilgili kurum ve kuruluşlara kadar herkes bu sorumlulukta eşit derecede pay sahibidir. Bu zihinlerin geliştirilmesi işinin eğitimle mümkün olduğunun vurgulanması dolayısıyla ve okulların düşünce tipinin şekillendirildiğı yapılar olması bakımından öğretmenlere odaklanılmaktadır. Öğretmen, kendi etik değerlerinin geldiğinin farkında olmalı; uygun ve yerinde tepkilerle olabildiğince çok sayıda öğrenciyi ortak davranış kurallarında birleştirilme ve aralarındaki bağı güçlendirmelidir.

Eğitim öğretim faaliyetleri süresince planlı bir çalışma yürüten, kendi çalışmasını örgütleyen, bir düzen içerisinde sıralamaya koyan, kendi sınırlarını bilen ve

yapabileceklerini etkili şekilde değerlendiren öğrencilerin daha başarılı olacakları söylenebilir (Çıkrıkci, 2012). Bu açıdan bakıldığında geleceğin nesillerini yetiştirecek olan öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi öğretmenlerin bilişötesi farkındalıklarının geliştirilmesi adına kritik öneme sahiptir. Bilişüstü, bireylerin öğrenme sürecini etkileyen çok önemli bir kavramdır ve öğrenmede başarılı olmak için gerekli olan bilişüstü farkındalık ana rolü oynamaktadır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Akademik öğrenimleri süresince birçok öğrencinin öğrenirken karşılaştıkları sorunları sıralarken, önceliği “anlamama” konusuna verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle iyi bir öğretimin en belirgin özellikleri; öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmektir denilebilir (Çakıroğlu, 2007). Bu anlamda, öğrencilerin eğitim ve yaşantıyla sözü geçen beceri ve stratejileri geliştirmesi sürecinde öğretmenlerden rehber olması ve etkin rol oynaması beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini kendi kendilerine planlama, yürütme, izleme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerine model olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Son yıllarda, öğrenmede bilişüstünün bu önemi dikkate alındığında, ilkokul ve ortaokuldaki öğrencilerin bilişüstü farkındalığının geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bu bilinci geliştirmek için yapacakları çok şey vardır. Bu hususta yine görev öğretmenlere düşmektedir. Örneğin, öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk sahibi olmalarını ve bilişüstü sürece katılmalarını sağlayarak öğrencileri verimli öğrenenler yapmada etkilidirler (Williamson, 1996). Bu durum, gelecek nesilleri eğitecek öğretmenlerinin bilişüstü farkındalıklarının analiz edilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin öğrenim süreçleri içerisinde derslere uyum sağlayarak sistemli ders çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri (Hamurcu, 2002) yine öğrenim süreci içerisinde öğrenme stratejilerini ve bunları kullanmayı öğrenmeleri (Çelikkaya, 2012) etken olabilir. Çünkü öğrenme stratejileri sınıf düzeyi arttıkça doğal yollardan kazanılan bir durum değil çaba ve eğitim sonucu ortaya çıkan becerilerdir (Deniz, 2015). Öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının geliştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinden önce strateji planlamaları ve çalışma soruları hazırlamaları, öğrenme sürecinde alınacak kararlarda bilinçli seçimler yapmaları, öğrencilere kendilerini değerlendirme ve düşüncelerini yansıtmaya fırsatları verilmesi, öğrenci davranışlarının isimlendirilmesi, öğrencilerin rol ve taklit yapma imkânı sağlanması ve günlük tutması, öğretmenlerin de öğrencilere rol model olması

etkilidir (Costa, 1984). Eğer bir  ğretmen bilişötesi farkındalığa sahipse ve d ş nebiliyorsa; öğrenmeye ilişkin planlamayı, kontrolü, izlemeyi ve değerlendirmeyi doğru biçiminde gerçekleştirecek ve dolayısıyla olumsuz duyguların yaşanma ihtimali düşecektir. Sözü edilen beklentilerin gerçekleşmesinde ve gereklilikleri yerine getirilmesinde, öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeyi önemlidir. İnsanlar farklı bilişötesi farkındalık bilgi ve becerisine sahip olduklarında öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993). Özetle, ilgili alan yazından ve bulgulardan hareketle; öğretmenlerin bilişsel farkındalığa sahip olmaları, hem kendi bilişsel yapılarını daha iyi yönetmelerini hem de bu farkındalıkları öğrencilerine öğretmeleri açısından oldukça önemlidir.

 neriler

1. Öğretmenlerin etik zihin özellikleri “sık sık” düzeyindedir. Etik zihin özelliklerini artırmak amacıyla, öğretmenlere etik zihin ve etik zihni geliştirme yolları, hakkında bilgilendirici seminerler hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, etik zihin yükümlülük ve bilişötesi farkındalık duyguları arttığı için, meslekte deneyimli öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yer yer danışmanlık yapabilir.

3. Etik zihin özelliklerindeki artışın bilişötesi farkındalık üzerindeki pozitif etkisi göz önüne alındığında, okullarda öğrencilerin etik zihin özelliklerini geliştirici ders içi çalışmalara ve etkinliklere yer verilebilir.

4. Bilişötesi farkındalıkları yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını da geliştirebileceği düşünülebildiği için bu doğrultuda öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği; özgüvenlerini ve akademik başarılarını arttıracakı ifade edilebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmenlerin bilişötesi becerilerin geliştirilmesine yönelik olanaklar tanınması fikri ortaya çıkmaktadır. Bu fikir doğrultusunda öğretmenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerini geliştirecek öğrenme ortamları tasarlanması önerilmektedir.

5. Bu  alışma sırasında yapılan alan yazın incelemesinde Gardner’ın geleceği inşa edeceğini ne sürdüğü beş zihin tipiyle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmacılara zihin tipleri ve özellikleriyle ilgili çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adak, F. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları Ve Bilişötesi Farkındalıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Aktürk, A.O. & Şahin, İ. (2010). Analysis Of Community College Students' Educational İnternet Use And Metacognitive Learning Strategies. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 2, 5581- 5585.
- Akyıldız, S. (2007). *İlköğretim Denetmenlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Allen, C.D. & Gerras, G.S. (2009). Developing Creative and Critical Thinkers. *Military Review*, 77-83.
- Altındağ, M. (2015). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Fen Bilimleri Derslerinde Sentezleyen Zihin Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Andreasan, N.C. (2009). *Yaratıcı Beyin: Dehanın Nörobilimi*. (Çev: K. Güney), Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Arslan, M. (2000), Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(01.12), 1-13
- Ayazgök, B. (2013). *Basit Makineler Konusunun Dayandığı Fizik İlkeleri Hakkındaki İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri İle Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 75-84.
- Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). Geography Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels: A Case Study From Turkey, *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim Ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, U. ve Ubuz, B. (2020). Bilişüstü Yetiler Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 30-45.
- Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Üst Biliş Stratejilerinin Başarı Hedef Yönelimleri Ve Öz-Yeterlik Algıları İle İlişkisinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792.
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E., vd. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyi, Problem Çözme Becerileri ve Teknoloji Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33.

- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balçıkınlı, C. (2010). *The Effects Of Social Networking On Pre-Service English Teachers' Metacognitive Awareness And Teaching Practice*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Gazi University Institute Of Educational Sciences, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bars, M. (2016). *A Study Of The Perceptions Of Prospective Teachers Regarding Their Metacognitive Awareness, Self-Efficacy For The Teaching Profession And Problem Solving Skills*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Dicle University Institute Of Educational Sciences, Diyarbakır.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Yayınevi.
- Batmaz D, N. (2018). *Evrensel Tasarıma Dayalı Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Biliş Ötesi Farkındalıklarına Ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 80-92.
- Bowen, M.T. (2013). *An Examination of Institutional Advancement Vice Presidents' Reports at Four-Year Public and Private Historically Black Colleges and Universities Regarding Their Use of the Five Minds to Promote Stewardship*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Hartford University, USA.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback And Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(2), 245-282.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruning, R., Schraw, G. & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology And Instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Aran, Ö. (2014). *Disiplinli Zihin Özellikleri Açısından Fen ve Teknoloji Eğitimi ve Öğrenci Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). Metacognition And EFL/ESL Reading. *Instructional Science*, 26(1-2), 97-112.
- Celep, C., Doyuran, Ş., Sarıdede, U. ve Değirmenci, T. (2004). Eğitim Örgütlerinde Çok Boyutlu İş Etiği Ve Örgütsel Adanmışlık. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Elektronik Bildiri Kitabı (6-9 Temmuz 2004)*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*(6th edition). USA: Routledge.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the Metacognitive. *Educational Leadership*, 3(42), 57-62.
- Cotterall, S. & Murray, G. (2009). Enhancing Metacognitive Knowledge: Structure, Affordances And Self. *System*, 37(1), 34-45.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.

- Cunliffe, A. (1995). *How Do My Students Believe They Learn?*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse, <https://eric.ed.gov/?id=ED390697>
- Çelebi, N. ve Akdağ, M. (2012). Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, B. (2015). An Investigation Of Teacher Candidates Metacognitive Skills According To Their Year Of Study At Çanakkale. *Educational Research And Reviews*, 10(1), 10-16.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002). Bilişüstünün Ölçümü Ve Okuduğunu Anlama, Okul Başarısı Ve Yetenekle Olan İlişkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-11.
- Çingı, H. (1990). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Dağ, N. (2017). Gardner'ın Zihin Tasnifi Işığında Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bir Tahlil Denemesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 51-60.
- Doğan, A. (2014). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Duran, S. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Durdukoca, Ş., F. (2012). An Analysis Of Metacognitive Awareness Levels And Self-Efficacy Beliefs Of Teachers Candidates. *3rd International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, 26-28 April 2012, Antalya, Turkey
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. Ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Demir, Ö. ve Özmen, S.K. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.
- Demirbaş, Y. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 38-57.
- Desoete, A., Roeyers, H. & Buysse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving In Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 5(34), 1-15.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.

- Duell, O. K. (1986). Metacognitive Skills. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.). *Cognitive Classroom Learning: Understanding, Thinking, And Problem Solving*. New York: Academic Press.
- Dunlosky J. & Metcalfe J. (2009). *Metacognition*. USA: Sage Publications, 2009:145-160
- Duruk, Ü. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığı Seviyesinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Ellis, A. K., Bond, J. B. & Denton, D. W. (2012). An Analytical Literature Review Of The Effects Of Metacognitive Teaching Strategies In Primary And Secondary Student Populations. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 1(1), 9–23.
- Erenler, S. (2017). *Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Ve Yazma Becerilerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ergün, M. ve Duman, T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 137, 45-58.
- Erik-Soussi, C. (2008). *Leading in the Liberal Arts and Post- Secondary Institutions: How Five Cognitive Minds Aid The Good Work Of College Presidents*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Hartford University, USA.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(20), 906-911.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin* (Çev: F. Şar ve A.H. Gül). İstanbul: Optimist Kitap.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for The Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Georghiades, P. (2004). From The General To The Situated: Three Decades Of Metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G.H. & Mahjoobi, F. M. (2014). Self-Efficacy And Metacognition As Predictors Of Iranian Teacher Trainees' Academic Performance: A Path Analysis Approach. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 98, 590–598.
- Hacker, J. & Dunlosky, A.C. (2003). *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Chapter 1. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hair, J.F., Black, B., Babin, B.J. & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th Edition). New York: Pearson Prentice Hall.
- Hartman, H.J. (Ed.). (2001). *Teaching Metacognitively*. Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research And Practice, 149–172.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik* (Çev: S. Kunt-Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hıdıroğlu, Y. ve Hıdıroğlu, Ç.N., (2020). Matematik Öğretmenlerinin Zihin Tipleri ile Bilgisayarca Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 301-325.
- Holton, D. & Clarke, D. (2006). Scaffolding And Metacognition. *International Journal Of Mathematical Education In Science And Technology*, 37(2), 127–143.

- İçel, K. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Disiplinli Zihin Özellikleri ve Stem Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*(5. Baskı). Ankara: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- Johnson, C. (2002). Drama and metacognition. *Early Child Development and Care*, 172, 595–602.
- Josephson, M. S. & Hanson, W. (2002). *Making ethical decisions*. Marina del Rey, CA: Josephson Institute of ethics.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme Öğretme Stilleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kallio, H., Virta, K., Kallio, M., Virta, A., Hjardeaal, F. R. & 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.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51- 64.
- Keçik, İ. (2021). *Exploring The Metacognitive Awareness Level Of Efl Instructors*. (Unpublished Master Thesis). Başkent University Institute Of Educational Sciences. Ankara.
- Kılavuz, N.İ. (2019). *Investigation Of Metacognitive Awareness Levels Of Primary School Teachers By Different Variables*. (Unpublished Master Thesis). Zonguldak Bülent Ecevit University Institute Of Social Sciences, Zonguldak
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi Ve Bir Uygulama Çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları Ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Koç C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 8(2), 308-322.
- Koç, S. (2013). *İlköğretim 6.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamasının Öğrencilerin Biliş Ötesi Farkındalıklarına Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kramarski, B, Mevarech Z.R. & Arami, M.(2002). The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225–250.

- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme Ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lai, E.R. (2011). Metacognition: A Literature Review. *Pearson Research Reports*, 24, 1-40.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation In Language Learning And Teaching*, 1(1), 14-29.
- Mai, M.Y. (2015). Science Teachers Self Perception About Metacognition. *Journal Of Educational And Social Research*, 5(1), 77-85.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood (A Comprehensive Guide)*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Miller, D.L. (2011). *An Analysis for Habits of Minds in Blogs about Young Adult Books*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, USA.
- Namlu, A.G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.
- Okçu, V. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilişötesi öğrenme stratejilerin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 129-146.
- Okoro, C. & Chukwudi E. (2011). Metacognitive strategies: A Viable Tool For Self – Directed Learning. *Journal Of Educational And Social Research*, 1(4), 71-76.
- Örs, M. & Titrek, O. (2018). The Correlation Between Metacognitive Awareness Level And Self-Directed Learning Readiness Of Undergraduate Nursing and Midwifery Students. *Journal Of Education And Training Studies*, 6(11a), 218-228.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2014). İlköğretim Okulu Etik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Öğrenci-Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Etik İklimi Algılarının Belirlenmesi. *Route Educational ve Social Science Journal*, 1(1), 104-126.
- Özçelik, A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları
- Özdemir, S. (1996). Okula Dayalı Yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 421-425.
- Özdiyar, Ö. (2015). *Saygılı Ve Etik Zihin Özellikleri Açısından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Öğrenci Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., Çakıroğlu, A., Kuruyer, H.G. ve Özsoy, S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı Cilt 1*, 20-22 Mayıs, Elazığ, Türkiye, ss. 489-492.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, N. (2018). The Relation Between Teachers Self-Reported Metacognitive Awareness And Teaching With Metacognition. *International Journal Of Research In Teacher Education*, 9(2), 26-35.
- Palincsar, A.S. (1984). Reciprocal Teaching: Working Within The Zone Of Proximal Development. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 23-27 April, New Orleans, USA, pp. 1-22.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept And Instruction Of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

- Pava, M.L. (2008). Loving the distance between them: Thinking beyond Howard Gardner's five minds for the future. *Journal of Business Ethics*, 83, 285-296.
- Pintrich, P.R. (2002). The Role Of Metacognitive Knowledge In Learning. *Teaching, And Assessing. Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Ross, M.E., Green, S.B., Salisbury-Glennon, J.D. & Tollefson, N.(2006). College Students' Study Strategies As A Function of Testing: An Investigation Into Metacognitive Self-Regulation. *Innovative Higher Education*,30(5), 361-375.
- Rozendaal, J.S., Minnaert, A. & Boakerts, M. (2001). Motivation And Self Regulated Learning In Secondary Vocational Education: Information Processing Type And Gender Differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Ryan, T. G. & Bisson, J. (2011). Can ethics be thought?.*International Journal of Bussiness and Social Science*,2(12), 44-52.
- Sakaran, U. (2003). *Research Methods For Business. A Skill-Building Approach*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Salkind, N. J. & Green, S. B. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Sarıçoban, A. & Kırmızı, Ö. (2020). The Correlation Between Metacognitive Awareness And Thinking Styles Of Pre-Service EFL Teachers. *International Online Journal Of Education And Teaching (IOJET)*, 7(3), 1032-1052.
- Sarıkaya, E. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri İle Disiplinli Zihin Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Schraw, G. (2009). A Conceptual Analysis of Five Measures of Metacognitive Monitoring. *Metacognition Learning*, 4(1), 33-45.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories an educational perspective*(6th edition). Pearson.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi, Analiz ve Raporlaştırma* (2. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Shannon, S. V. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 14-28.
- Singer, M. S. (2000). Ethical and Fair Work Behaviour: A Normative-Empirical Dialogue Concerning Ethics and Justice. *Journal of Business Ethics*, 28(3), 187-209.
- Soodla, P., Jögi, A. L. & Kikas, E. (2017). Relationships Between Teachers' Metacognitive Knowledge And Students' Metacognitive Knowledge And Reading Achievement. *European Journal Of Psychology Of Education*, 32(2), 201-218.
- Soydan, Ş. (2011). *E-Öğrenme Araçlarının Etkinliği Ve Bilişüstü Beceri Yaklaşımı Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (1986) Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S. & Moulding, R. L. (2007). Metacognitive Development In Professional Educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.

- Stork, D., Woodilla, J., Brown, S.M., Ogilvie, J., Rutter, R. & Trefry, M.G. (2010). Starting with Howard Gardner's five minds, adding Elliott Jaques's responsibility time span: Implications for undergraduate management education. *Organization Management Journal* 7(1), 28-38.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (1), 597-607.
- Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (1990). *Teaching thinking: Issues and approaches*. New York: Routledge.
- Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Bilişötesi Farkındalıkları Ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Şengül, B. (2013). *Öğretmenlerin Etik Davranışlarının İncelenmesi Türkiye-Kosova Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tanner, K.D. (2012). Promoting Student Metacognition. *CBE-Life Sciences Education*, 11(2), 113-120
- TDK. (2015). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy Of Metacognition*. New York: Psychology Press.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (Likert-type scale development guide). *Psikologlar Derneği Yayınları*, 19(54), 77-87.
- Thomas, G. P. & Mee, D. A. (2005). Changing The Learning Environment To Enhance Students' Metacognition In Hong Kong Primary School Classrooms. *Learning Environments Research*, 8(3), 221-243.
- Topkaya, M., Şentürk, M. ve Yılar, M.B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-25.
- Tuncer, M. & Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76.
- Tunca, N. ve Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri İle Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerileri Algıları ve Başarı Yönelimlerine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(2), 1326-1343.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Özyeterliği Ve Üstbiliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2243-2260.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu. *e- International Journal of Educational Research*. 1(2), 35-50.
- Toppino, T.C. & Cohen, M.S. (2010). Metacognitive Control And Spaced Practice: Clarifying What People Do And Why. *Journal of Experimental Psychology*. 36(6), 1480-1491.

- Ünal, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840-864.
- Üstünbaş, Ü. (2020). *Pre-Service And In-Service English Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs And Metacognitive Awareness* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hacettepe University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition And Learning: Conceptual And Methodological Considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3–14.
- Yener, F. (2011). *Sorunlu Öğrenci Davranışlarının Çözümünde Yönetici ve Öğretmenlerin Rol Model Davranışlarının Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları İle Benzer Matematiksel Problem Türlerini Çözmeleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Bilişüstü Ölçeğinin Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1573-1604.
- Yıldız E. ve Ergin Ö. (2007). Bilişüstü Ve Fen Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Yılmaz, Ü. (2012). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Ders, Çalışma Ve Kılavuz Kitaplarının Beş Zihin Modeli Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive Awareness And Academic Achievement In College Students. *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 8(2), 1–10.
- Zohar, A. & Barzilai, S. (2013). A Review Of Research On Metacognition In Science Education. *Current And Future Directions. Studies in Science Education*, 49(2), 121–169.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Kişisel Bilgi ve Veri Toplama Aracı.....	129
Ek 2: Bilişötesi Farkındalık Envanteri	130
Ek 3: Araştırma İzni.....	132
Ek 4: Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) Kullanım İzni.....	133
Ek 5: Etik Kurul Onayı.....	134



Ek 1: Kişisel Bilgi ve Veri Toplama Aracı

Bu kişisel bilgi formu “Gardner’ın Gelecek İnşa Edecek Beş Zihin Tipleri”nden Etik Zihin Çerçevesinde Geliştirilecek Ölçek Çalışmasında etik davranışlarımızın düzeyini belirleme konulu bilimsel çalışmada ayrıca çalışmakta olduğum "Öğretmenlerin Etik Zihin Özellikleri ile Bilişötesi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere sizlere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırmanın çıktılarına yardımcı olacaktır.

Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda gizli kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir.

Bu nedenle kişisel bilgi formunda bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

SİNEM YAYLALI
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Bölümü

1	Cinsiyetiniz Kadın () Erkek ()
2	Yaşınız 24-30() 31-37() 38-42() 43 ve üzeri ()
3	Medeni haliniz Evli () Bekar()
4	Ailenizin aylık gelir düzeyi 1300-2600TL() 2600-4500TL() 4500TL ve Üzeri ()
5	Ailenizdeki çocuk sayısı Yok () 1() 2() 3() 4() 5ve üzeri ()
6	Mezuniyet Durumunuz Lisans() Lisans üstü ()
7	Mezun olduğunuz fakülte türü Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Diğer()
8	Mesleki Kıdem düzeyiniz 1-5yıl () 6-11 yıl () 12-17 () 13-20 () 21 ve üzeri ()
9	Görev yaptığınız okulun yerleşim yeri Köy-Kasaba () İlçe() İl ()
10	Son 6 ayda okuduğunuz kitap sayısı 0 () 1-3() 4-7() 8 ve üzeri ()
11	Bilgisayar kullanma düzeyiniz Hiçbir zaman() Nadiren() Kısmen () Sık sık () Her zaman ()
12	Mesleki yayın takip etme düzeyiniz Hiçbir zaman() Nadiren() Kısmen () Sık sık () Her zaman ()
13	Gönüllü olarak herhangi bir kuruluştaki görev alma düzeyiniz Hiçbir zaman() Nadiren() Kısmen () Sık sık () Her zaman ()
14	Yaşadığınız çevrede sosyal faaliyetlere katılma düzeniz Hiçbir zaman() Nadiren() Kısmen () Sık sık () Her zaman ()

Ek 2: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Amaçlarıma ulaşıp ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3.	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	①	②	③	④	⑤
4.	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	①	②	③	④	⑤
5.	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
6.	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
7.	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	①	②	③	④	⑤
8.	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	①	②	③	④	⑤
9.	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	①	②	③	④	⑤
10.	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	①	②	③	④	⑤
11.	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	①	②	③	④	⑤
12.	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	①	②	③	④	⑤
13.	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	①	②	③	④	⑤
14.	Kullandığım her öğrenme stratejisi için özel bir amacım vardır.	①	②	③	④	⑤
15.	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	①	②	③	④	⑤
17.	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	①	②	③	④	⑤
18.	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	①	②	③	④	⑤
19.	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	①	②	③	④	⑤
20.	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	①	②	③	④	⑤
21.	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	①	②	③	④	⑤
22.	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
23.	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	①	②	③	④	⑤
24.	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	①	②	③	④	⑤
25.	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	①	②	③	④	⑤
26.	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	①	②	③	④	⑤
27.	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	①	②	③	④	⑤
28.	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	①	②	③	④	⑤
29.	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	①	②	③	④	⑤

30.	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	①	②	③	④	⑤
31.	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	①	②	③	④	⑤
32.	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	①	②	③	④	⑤
33.	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	①	②	③	④	⑤
34.	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	①	②	③	④	⑤
35.	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	①	②	③	④	⑤
36.	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğime kendi kendime sorarım.	①	②	③	④	⑤
37.	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	①	②	③	④	⑤
38.	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	①	②	③	④	⑤
39.	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
40.	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	①	②	③	④	⑤
41.	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	①	②	③	④	⑤
42.	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	①	②	③	④	⑤
43.	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	①	②	③	④	⑤
44.	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
45.	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	①	②	③	④	⑤
46.	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
47.	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	①	②	③	④	⑤
48.	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	①	②	③	④	⑤
49.	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
50.	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenemediğimi sorgularım.	①	②	③	④	⑤
51.	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	①	②	③	④	⑤
52.	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	①	②	③	④	⑤

Ek 3: Araştırma İzni



Ek 4: Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) Kullanım İzni



Ek 5: Etik Kurul Onayı

