

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL  
ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL  
FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN MESLEK ÖNCESİ  
ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ  
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Sümeyye ÇENGELCİ  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR  
Temmuz, 2021  
Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN**  
**BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK**  
**DÜZEYLERİNİN MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN**  
**KİMLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**  
**(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

**Hazırlayan**  
**Sümeyye ÇENGELCİ**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Eray EĞMİR**

**AFYONKARAHİSAR 2021**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi (Afyonkarahisar Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/07/2021

İmza

Sümeyye ÇENGELCİ

**ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAY SAYFASI**  
**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTÜ ONAYI**

<b>Öğrencinin</b>	<b>Adı- Soyadı</b>	Sümeyye Çengelci
	<b>Numarası</b>	190628113
	<b>Anabilim Dalı</b>	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	<b>Programı</b>	Eğitim Programları ve Öğretim
	<b>Program Düzeyi</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlik
<b>Tezin Başlığı</b>	Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
<b>Tez Savunma Sınav Tarihi</b>	13.07.2021	
<b>Tez Savunma Sınav Saati</b>	10.00	

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**

## ÖZET

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Sümeyye ÇENGELCİ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Temmuz 2021

Danışman: Doç. Dr. Eray EĞMİR

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 523 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği”, Fırat Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ve Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson Moment Çarpım Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, üstbilişsel farkındalıklarının ve meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında, 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında ve üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında hem ölçek genellerinde hem de demografik değişkenler açısından orta ve yüksek düzeylerde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamlı biçimde yordadığı ve öğretmen kimliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 21. Yüzyıl Becerileri, Üstbilişsel Farkındalık, Öğretmen Kimliği, Öğretmen Adayları

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF 21st CENTURY LEARNING SKILLS AND SUPERBETARY AWARENESS LEVELS OF TEACHER CANDIDATES ON PRE-OCCUPATIONAL TEACHER IDENTITY (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Sümeyye ÇENGELCİ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2021

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Eray EĞMİR

The aim of this study is to determine the 21st century learning skills and metacognitive awareness levels to determine the impact on pre-vocational teacher identity. The study used a relational screening model from quantitative research methods. The sample of this study consists of 523 teacher candidates who studied at the Faculty of Education of Athos University in the 2020-2021 academic year. As a data collection tool in the research, developed by Orhan Göksun (2016) “21st Century Learner Skills Use Scale”, developed by Fırat Durdukoca and Arıbaşı (2019) “Metacognitive Awareness Scale” and “Early Teacher Identity Measure” developed by Friesen and Besley (2013) and adapted to Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015) were used. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Pearson moment product correlation and multiple linear regression analysis were performed in the analysis of the collected data. According to the research findings, it was determined that teacher candidates' 21st century learner skills, metacognitive awareness and pre-professional teacher identity levels were high. There are moderate and high levels of positive and significant relationships between pre-service teachers' 21st century learner skills and metacognitive awareness, between 21st century learner skills and pre-vocational teacher identity, and between their metacognitive awareness and pre-vocational teacher identity, both in general scale and in terms of demographic variables. results have been achieved. In addition, as a result of the study, it was found that pre-service teachers' 21st century learner skills and metacognitive awareness significantly predicted their pre-professional teacher identity and had a positive effect on teacher identity.

**Keywords:** 21st century skills, Metacognitive Awareness, Teacher Identity, Teacher Candidates

## ÖN SÖZ

İnsan hayatının kalitesi toplumun ve ülkelerin ilerlemesi gibi birçok noktada geçmişten günümüze kadar değişmeyen en önemli etkenlerden birisi hiç şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim bir toplumun can damarıdır. Eğitimi kaliteli ve sağlam bir şekilde yürüten toplumlar daima ilerleme ve gelişme gösterirler. Eğitimde başarılı olmak için en büyük payın öğretmenlere düştüğü de muhakkaktır. Öğretmenlerin nitelikli olması toplumda nitelikli bireyler yetişmesini, bu durum da toplumsal kalkınmayı ve ilerlemeyi sağlayacaktır. Öğretmenlerin donanımlı ve çağın gereklerine uygun olarak yetişmesi son derece önemlidir. Bu noktada öğretmen adaylarına verilen eğitim ve mesleğe hazırlık süreçleri büyük önem kazanmaktadır. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili yapılacak çalışmaların eğitim sektörüne ve dolaylı olarak ülkenin kalkınmasında etkisi olacaktır. Bu bağlamda günümüzde yaşanan gelişmelerle beraber yaşamımıza giren ve bireylere kazandırılması bir gereklilik olarak görülen 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalık kavramlarının özellikle meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Zira bu beceriler hem öğretmen adaylarının günümüzün beklentilerini karşılayacak donanımlı ve nitelikli öğretmen kimliğine sahip olmaları konusunda eğitim süreçlerinde fayda sağlayacak hem de bu becerilere sahip olarak mesleğe başladıklarında geleceğin nesillerini yetiştirmede olumlu ve önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi esnasında her konuda bana yardımcı olan, süreçte desteğini asla esirgemeyen, bilgisi ve azmiyle bana rehberlik eden, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Eray EĞMİR'e, yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım, bilgi birikimleriyle bana ışık olan ve yol gösteren, kendilerini tanıdığım ve öğrencileri olduğum için kendimi şanslı hissettiğim Sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Hayatım boyunca manevi desteği ile beni yalnız bırakmayan, bana her zaman güvenen ve her daim destek olan sevgili annem Ayşe ÇENGELCİ ve babam İbrahim ÇENGELCİ'ye, bu süreçte her zaman yanımda olan, yardımını ve desteğini eksik etmeyen sevgili ablam Meryem ÇENGELCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sümeyye ÇENGELCİ  
2021, Afyonkarahisar

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ KAVRAMLARI

<b>1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ .....</b>	<b>8</b>
1.1. 21. YÜZYIL VE 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ.....	10
1.2. 21. YÜZYILDA EĞİTİM .....	23
1.3. 21. YÜZYIL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖZELLİKLERİ .....	27
1.4. 21. YÜZYILDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ .....	32
<b>2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK .....</b>	<b>37</b>
2.1. KAVRAMSAL OLARAK ÜSTBİLİŞ.....	37
2.2. ÜSTBİLİŞİN GELİŞİMİ VE ÜSTBİLİŞSEL BECERİLER.....	47
2.3. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE ÖĞRETİMİ .....	53
2.4.EĞİTİM SİSTEMİNDE VE EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK .....	60
2.5.ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKIN ÖĞRETMENLER İÇİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDEKİ YERİ .....	65
<b>3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ.....</b>	<b>68</b>
3.1. KİMLİK KAVRAMI VE KİMLİĞİN OLUŞUMU .....	68
3.2. ÖĞRETMEN KİMLİĞİ .....	72
3.3. ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ .....	76
3.4. ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR .....	80
3.5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN KİMLİĞİ GELİŞİMİ.....	84

### İKİNCİ BÖLÜM

#### 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

<b>1. YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....</b>	<b>88</b>
1.1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	88
1.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	91
1.3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	93
<b>2. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>97</b>
2.1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	97



2.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR .....	100
2.3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	103

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ .....	109
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ .....	112
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI.....	114
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	114
4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ .....	114
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	117
4.3. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ .....	118
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI .....	119
5.1.ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	119
5.2.ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR .....	120
5.3.ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	121
5.4.ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	122
5.5.DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR .....	122
5.5.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	122
5.5.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	123
5.5.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	124
5.5.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	126
5.5.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	127
5.5.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	128
5.6.ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	130
5.7.DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR .....	130

5.7.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	130
5.7.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	131
5.7.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular..	132
5.7.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	134
5.7.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	135
5.7.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	136
5.8.ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR.....	138
5.9.DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR .....	138
5.9.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular..	138
5.9.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	139
5.9.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular..	140
5.9.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	142
5.9.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	143
5.9.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	144
5.10.ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BİRLİKTE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	146
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>148</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>167</b>
<b>EKLER DİZİNİ .....</b>	<b>191</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>192</b>

## TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> 21. Yüzyıl Becerilerinin Farklı Çerçevelerde Sınıflandırılması.....	12
<b>Tablo 2.</b> Değişen Eğitim Modeli.....	24
<b>Tablo 3.</b> Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ile Bilgi Toplumu Eğitim Paradigmasının Karşılaştırılması.....	24
<b>Tablo 4.</b> Eğitim sistemi ve eğitim ortamlarındaki yönelimler.....	27
<b>Tablo 5.</b> Üstbiliş Sınıflandırmaları.....	42
<b>Tablo 6.</b> Üstbilişsel Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Bireyler Arasındaki Farklılıklar.....	51
<b>Tablo 7.</b> Örneklem Dağılımı.....	117
<b>Tablo 8.</b> Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	118
<b>Tablo 9.</b> Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma).....	120
<b>Tablo 10.</b> Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma).....	120
<b>Tablo 11.</b> Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma).....	121
<b>Tablo 12.</b> Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 13.</b> Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	123
<b>Tablo 14.</b> Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	123
<b>Tablo 15.</b> Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları..	125
<b>Tablo 16.</b> Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 17.</b> Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 18.</b> Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	129
<b>Tablo 19.</b> Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	130
<b>Tablo 20.</b> Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	131
<b>Tablo 21.</b> Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	131
<b>Tablo 22.</b> Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .	133

<b>Tablo 23.</b> Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>134</b>
<b>Tablo 24.</b> Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>135</b>
<b>Tablo 25.</b> Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>137</b>
<b>Tablo 26.</b> Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>138</b>
<b>Tablo 27.</b> Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>139</b>
<b>Tablo 28.</b> Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>139</b>
<b>Tablo 29.</b> Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>141</b>
<b>Tablo 30.</b> Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>142</b>
<b>Tablo 31.</b> Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>143</b>
<b>Tablo 32.</b> Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	<b>145</b>
<b>Tablo 33.</b> Yordayıcı Değişkenlerin Çoklu Bağlantılılık Değerleri .....	<b>146</b>
<b>Tablo 34.</b> Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerini Yordamasına Dair Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	<b>147</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. 21. yüzyıl öğrenmesi için P21 çerçevesi .....	15
Şekil 2. Üstbiliş Modeli.....	43
Şekil 3. Birden Fazla Parça Arasındaki Dinamik, Bütünsel Etkileşim Olarak Öğretmen Kimliği.....	78
Şekil 4. Öğretmen Kimliği .....	79
Şekil 5. Soğan Modeli Değişim Düzeylerinin Bir Modeli .....	81

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**%:** Yüzde

**&:** ve

**akt.:** Aktaran

**ALA:** Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association)

**APA:** Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychology Association)

**ATC21s:** 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)

**BİT:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri

**CSCENPA:** Ulusal Eğitim Birliği Eğitim Programları Birimi (Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations)

**EARGED:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

**EU:** Avrupa Birliği (European Union)

**F:** Anlamlılık Düzeyi

**f:** Frekans

**FNBE:** Finlandiya Ulusal Eğitim Kurumu (Finnish National Board of Education)

**IBE:** Uluslararası Eğitim Bürosu (International Bureau of Education)

**ISTE:** Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (International Society for Technology in Education)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**N:** Denek Sayısı

**NCREL:** Kuzey Merkez Bölge Eğitim Laboratuvarı (North Central Regional Educational Laboratory)

**NIE:** Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Educational)

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu (The Organization for Economic Co-operation and Development)

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**P21:** 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı/Çerçevesi (Partnership for 21st Century Learning)

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

**r:** Korelasyon Katsayısı

**SD:** Standart Sapma

**t:** t değeri

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TE21:** 21.yy'da Öğretmen Eğitimi Modeli (Teacher Education Model for the 21st Century)

**TIMMS:** Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**TÜSİAD:** Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

**vb. :**Ve benzeri

**vd. :**Ve diğerleri

**VIF:** Varyans Büyütme Faktörü

**$\bar{X}$ :** Aritmetik Ortalama

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**$\alpha$ :** Cronbach's Alpha katsayısı

**$\beta$ :** Regresyon Katsayısı

## GİRİŞ

Bilginin kontrol edilemez şekilde arttığı ve dünyanın dört bir yanına sınır tanımadan ulaşabildiği bilgi çağının gereksinim duyduğu bireyler; düşünen ve düşünme süreçlerinin bilincinde olarak sorgulayan, düzenleyen, çözüm üreten ve problem çözmeye becerisine sahip kimselerdir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinden öğrencilere bilgi yüklemek yerine bilgiyi organize edip kullanabilme ve yeni bilgi üretebilme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleri beklenir. Bilginin öğrenilmesinin ötesinde bilgiye ulaşma yollarının ve bilinçli hareket etmenin önem kazandığı, uluslararası anlamda ülkesini üst seviyeye taşıyabilecek bireyleri yetiştirmenin öneminin arttığı 21. yüzyılda, bu becerilerin kazandırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelerin yaşandığı ve bilgi üretiminin olağanüstü biçimde arttığı günümüzde bireyler çok yönlü bir bilgi yoğunluğuyla karşılaşmaktadır. Yaşanan bu hızlı değişimler, bireylerin ve toplumsal yapıların da değişmesine ön ayak olmakta, değişen gereksinimler doğrultusunda da öğrenme öğretme kuramlarındaki yenilikler ve gelişmeler bireylerin sahip olmaları gereken yeterlikleri etkilemektedir (Peker, 2019). Bireylerin yaşadığımız çağa uyum sağlayarak kendini gerçekleştirebilmesi için bir gereklilik olarak görülen yenilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözmeye gibi birçok yeterlik, 21. yüzyıl becerileri adı altında bir araya getirilmiştir. Geçmişte kullanılan bazı becerilerin de içinde yer aldığı bu beceriler, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı gibi yeniçağda ortaya çıkan pek çok beceriyi de kapsamaktadır (Murat, 2018).

Son dönemlerde eğitimde kilit bir kavram haline gelen 21. yüzyıl becerileri (Velez, 2012), öğrencilerin küresel vatandaşlık kavramının gelişmesi ve modern çağın karmaşasında başarıyı sağlayabilmeleri için okullarda öğretilmesi gereken önemli becerilerdir (Berry, 2011'den akt. Saçmalioğlu, 2019). McDowell (2017) 21. yüzyıl becerilerinin geleceğe ilişkin kariyer ve başarı elde etmede ihtiyaç duyulan yetenekleri de kapsadığını ve bu açığı kapatmada öğrencilere bir çözüm olarak sunulduğunu belirtmiştir.

21. yüzyıl öğrenenleri tarafından, edindikleri 21. yüzyıl becerilerinin ve bu yüzyılda erişebildikleri kaynak ve araç-gereçlerin nasıl kullanıldığının anlaşılması, eğitim öğretimin planlanmasında son derece önemlidir (Orhan-Göksün, 2016). Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumunda öğrencilerin, geleneksel çalışma

ortamlarının yanında aktif, yenilikçi, rekabetçi, işbirlikli vb. çalışma ortamlarına da uyum sağlayabilmeleri ancak temel kazanımlara ilave olarak bir takım yeni bilgi ve becerilerle donatılmaları ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemleri 21. yüzyıl becerileri olarak kabul gören bu kazanım ve yeterlikleri destekler nitelikte olmalıdır. Bireylere bu becerileri geliştirebilecekleri her türlü imkânın sunulması gerekliliği bu anlamda eğitim ortamlarının öneminin son derece büyük olduğunu ortaya koymaktadır (Gülen, 2013). Yalçın (2018) da aynı doğrultuda öğrencilere okul yıllarında bu becerilerin kazandırılmasının, ülkelerin rekabet piyasasındaki yerlerini ve gelecekteki konumlarını belirlemesi bakımından son derece önemli olduğunu öne sürmektedir.

Anagün vd. (2016) 21. yüzyıl becerilerine sahip olan bireylerin yaşamlarını daha kaliteli ve daha üretken sürdürebileceklerini öne sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak da eğitim yolu ile bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve eğitim programlarında yer alması gerektiğini de belirtmişlerdir.

21. yüzyıl becerileri kavramının, tüm beceri ve yeterlikleri kendi bünyesinde toplayan şemsiye bir kavram olarak algılandığını belirten Dede (2010)'ye göre ülkeler bu becerileri temel alarak müfredatlarındaki eksiklikleri ve geliştirmek istedikleri noktaları belirlemekte, reformlarını gerçekleştirmekte ve kendi programlarını özgün biçimde tasarlamaktadırlar. Bu kapsamda Organization for Economic Co-operation and Development-OECD (2009) OECD ülkelerinde 21.yüzyıl beceri ve yeterliliklerinin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında Avusturya, Belçika, Kanada, Finlandiya, İrlanda, İtalya, Yeni Zelanda, İspanya gibi birçok ülkenin eğitim programlarında 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığını rapor etmiştir. Türkiye'de ise 2004 yılında uygulamaya konulan ilköğretim ve ortaöğretim programlarında problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, BİT teknolojilerini kullanma, iletişim, araştırma vb. becerilere ortak beceriler olarak tüm derslerde yer verilmiştir.

21. yüzyılda artan bilgi ve iletişimin baş döndürücü hızına yetişebilmek, sürekli olarak yenileri üretilen ve çok kısa zamanda da tüketilen güncel bilgileri gerektiği gibi kullanabilmek ve bunların dönüşümlerini sağlayabilmek için şüphesiz ki zihinsel becerilerini üst düzeyde kullanabilen, muhakeme yeteneği güçlü ve yenilikler üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Turgut, 2001). Son zamanlarda ağırlık kazanan bu yeni beceriler ve farkındalık düzeyleri neticesinde, eğitim sektöründe yeni açılımların yapılması da beklenmektedir. Yapılan ve yapılacak olan açılımların temel hedefinde ise



daha donanımlı, kendini tanıyan, yetenek ve becerilerinin farkında olan, bu yetenek ve becerileri daha üst seviyelere çıkarabilen bireyler yetiştirmek vardır. Bu noktada “üstbiliş” kavramı gündeme gelmektedir (Bakioğlu vd., 2015). Özsoy (2008) üstbiliş kavramının gündeme gelmesi ve bu alanda yapılan yoğun çalışmaların da katkısıyla eğitimde bilinçli bireylerin yetiştirilmesine yönelik çabaların arttığını ve daha anlamlı ilerlemelerin yaşandığını ifade etmiştir.

Üstbiliş esas olarak biliş hakkındaki biliş anlamına gelmektedir ve bireylerin sadece bilişsel süreçlerindeki farkındalıklarında ve kontrollerinde değil aynı zamanda duygularının ve motivasyonlarının farkındalığı ve kontrolünde de etkilidir. Başka bir ifade ile üstbilişsel farkındalık bireyin bilgisi, öğrenme süreçleri, bilişsel ve duyuşsal özellikleri hakkındaki bilgisinin farkındalığı, kontrolü ve düzenlenmesidir (Papaleontiou-Louca, 2003). Ayrıca üstbilişsel farkındalık 21. yüzyıl toplumunda bireyin kendi performansını yükseltecek şekilde planlama, sıralama, izleme ve daha iyisini uygulama becerisine sahip olması şeklinde de ifade edilebilir (Schraw & Dennison, 1994).

Üstbilişsel farkındalık sayesinde öğrenmek istediği konuya odaklanabilen birey, bilgisinin ve gelişiminin düzeyini bilerek varması gereken hedefi belirler; izlediği düşünme yollarının sonucunda da geliştirdiği becerileri yaşam tarzı haline getirir (Gelen, 2004). Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını ve bunları öğrenmesini sağlayan üstbiliş (Baltacı ve Akpınar, 2011), bireylerin kendilerine karşı yargılayıcı olmasını engelleyerek psikolojik anlamda iyi oluşlarına da olumlu katkı sağlar (Özen, 2017).

Başarı ve üstbiliş arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını dile getiren O’Neil ve Abedi (1996) yüksek üstbilişsel farkındalığın yüksek performanslarla sonuçlandığını ve buna bağlı olarak da başarıyı artırdığını belirtmektedir. Öğrenenlerin daha iyi öz düzenleme ve üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarında akademik başarılarının daha iyi olduğunu belirten Kuiper (2002) de üstbilişin bir kez öğrenildiğinde hayat boyu yansıtıcı düşünmeyi desteklediğini, problem çözmede yardımcı olduğunu, sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve hızlı karar vermede bireyin kendisine olan güvenini artırdığını ileri sürmektedir.

Bireylerin kendi öğrenmelerine yönelik sürecin farkında olmaları, süreci izlemeleri ve kontrol etmeleri, varsa eksikliklerini gidermeleri gibi üstbilişsel beceriler

öğrenmeyi kolaylaştıracağı için üstbilişsel farkındalığı geliştirmek son derece önemli görülmektedir (Efe Ayaz, 2019). Üstbilişin başarılı öğrenmedeki kritik rolünden dolayı üstbilişsel aktiviteleri kullanmak ve bilişsel kaynakların üstbilişsel kontrole nasıl daha iyi entegre edilebileceğini öğrenmek de ayrıca önemlidir (Akın, 2006).

Yaşanan gelişmeler ve üstbilişsel farkındalığın düşünmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerindeki güçlü etkisi göz önüne alındığında, eğitim ortamlarında üstbilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak görülmektedir (Gelen, 2003). Üstbilişin gelişimi için öğretmenler, öğrencilerin üstbilişsel sürece katılımlarının sağlanmasında, kendi öğrenme süreçlerine dair sorumluluk sahibi olmalarında, üreten bireyler olmalarında yardımcı olacak rol ve sorumluluk üstlenmelidirler (Williamson, 1996).

Bilgi üretiminin önem kazandığı 21. yüzyılda, bilgiyi üreten ve donanımlı bireyler yetiştirmek, düşünme becerilerinin kazandırılmasıyla mümkündür. Düşünme becerilerinin her boyutunda ise üstbilişsel farkındalık aktif olarak kullanılan bir öğrenmeyi öğrenme yolu ve bir çeşit zihnin düşünme dilidir (Gelen, 2004). Birçok noktada 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalığın örtüştüğü görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık alanyazındaki bazı çalışmalarda 21. yüzyıl becerilerinden birisi olarak değerlendirilirken bazı çalışmalarda da birbirini etkileyen ve destekleyen iki önemli yeti olarak ele alınmıştır. Örneğin; 21. yüzyılda kişisel ve toplumsal hayatta etkin bir birey olmak için gereken becerileri belirlemek amacıyla 2009 yılında birçok kuruluşun ortak çalışmasıyla gerçekleştirilen ATC21s (Assessment and Teaching of 21st Century Skills-21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi) çerçevesinde dört boyut altında belirlenen 21. yüzyıl becerileri arasında üstbilişsel farkındalık açıkça yer almaktadır (Care, 2021).

Marzano vd. (1988) üstbilişsel farkındalık için, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme ve bilişsel süreçlerden yararlanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Ülgen (2004) de üstbilişin içeriğinde, bilgiyi transfer etme ve problem çözümede yardımcı olan anahtar kavramların, ilkelerin ve stratejik bilgilerin bulunduğunu öne sürmektedir. Wittrock (1990) ise yaratıcı düşünme stratejilerinin kullanımı, kontrolü ve farkındalığında üstbilişsel farkındalığa ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Eğitimde çağdaş yönelimlerin niteliğini artırmada temel olarak kabul edilebilecek üstbilişsel farkındalığın, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmede esnek ve bağımsız olma, öğrenmede sorumluluk bilinci oluşturma, yaşam boyu öğrenme vb. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan pek çok oluşumla ilişkili olduğu da düşünölmektedir (Yurdakul, 2004). Dolayısıyla çağımızda, 21. yüzyıl becerilerinin ve üstbilişsel farkındalığın, üzerinde önemle durulması ve bireylere kazandırılması gerekli iki kritik beceri olduğu açıktır. MEB tarafından sunulan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de eğitimde asıl amacın, yaşadığımız yüzyılın ve geleceğin becerileri ile donanmış ve bu becerileri insanlığın faydasına sunabilen, bilim sevdalısı, kültürlü, duyarlı, ahlaklı, nitelikli bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018).

Alanyazındaki bu bilgilere dayanarak 21. yüzyıl becerilerinin ve üstbilişsel farkındalığın günümüzde donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde son derece önemli olduğu ve bu iki yeterliliğin de birbirini desteklediği ve bütünleştii görölmektedir. Dolayısıyla çağımızda bireylere bu becerilerinin kazandırılması büyük önem taşımakta, bu noktada da eğitim kurumlarına, öğretim programlarına ve özellikle de öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Bu kapsamda öğrenme ortamlarında bu denli önemli ve gerekli olan üstbilişsel farkındalığın ve üstbiliş becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında onları eğiten öğretmenlerin etkili rol alması, onlara rehber olması ve yönlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığı öğretecek öğretmenlerin öncelikle bu bilgi ve becerilere kendilerinin sahip olması ve öğretim süreçlerinde uygulayabilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2012). Paralel doğrultuda bireylerin daha nitelikli bir yaşam sürmeleri ve her anlamda başarıyı sağlayabilmeleri için bir gereklilik olarak görölen 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması noktasında da en büyük sorumluluk öğretmenlere aittir. Bu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için de öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları ve eğitim süreçlerinde işe koşmaları gerekmektedir (Anagün vd., 2016).

Yaşanan gelişmeler doğrultusunda ölkeler, eğitim politikalarıyla beraber öğretmen kavramı ve öğretmen yetiştirme süreçlerini de gözden geçirerek çağın gereklerine uygun değişim ve reform çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Bu değişikliklerin odak noktasında ise, 21. yüzyılın ve bilgi toplumunun özelliklerinin bilinmesi ve öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilerek bu özelliklere sahip olarak yetiştirilmesi yer almaktadır (Başkan, 2001). Eğitim ve öğretimin kalitesi öğretmenlere

bağlı olduğu için, eğitim ve öğretimin niteliği öğretmenlerin nitelikleri ile belirlenmektedir. Dolayısıyla okullardaki başarının sağlanması konusunda öğretmen kimliği önemli bir unsurdur. Bu bağlamda öğretmen kimliğini anlamak, bunu anlayabilmek için de kendisi ve çevresi tarafından öğretmenin nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğini ortaya koymak gerekmektedir (Uçar Çelebi, 2018).

Öğretmenliğin özveri gerektiren bir meslek olduğu ve öğretmenlerin yetiştirdiği genç nesillerin öğretmen niteliklerini taşıdıkları ortadadır (Küçükahmet vd., 2004) Bu nedenle Beijaard vd. (2000), öğretmenin öğretimi nasıl yapacağını, eğitim alanında oluşan değişikliklere karşı nasıl bir tutum sergileyeceğini belirleme açısından kimlik oluşumunun önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin temellerini bu kimliğin oluşturduğu ve öğretmenlik kimliğini sağlam ve kaliteli olarak geliştiremeyen öğretmenlerin meslek hayatlarında başarıyı sağlamalarının da güç olduğunu söylemek mümkündür (Feiman-Nemser, 2001). Öğretmen kimliği, öğretmene mesleğinde nasıl olması ve davranışlarını nasıl düzenlemesi gerektiği hususunda bir çerçeve sunmanın yanında görevlerini ve toplumdaki yerini anlamlandırmasında kendi fikirlerini yapılandırabilmesine imkân sunmaktadır (Sachs, 2001).

Öğretmen kimliği, öğretmenin eğitim ortamını düzenlemesinde, sınıf içi başarılarında, öğrencileri ile iletişimlerinde, meslektaşları ve çevresiyle kurdukları ilişkilerinde, değişim ve gelişmelere uyum sağlayarak kendilerini güncellemelerinde, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını belirleyen önemli bir etkidir (Flores & Day, 2006). Olsen (2008) de öğretmen kimliğinin sınıf içi uygulamaların ve öğrencilerin kazanımlarının başarılı olmasında önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür.

Lisans eğitimi sürecinde iyi bir öğretmen kimliğini oluşturabilmek, öğretmen adaylarının mesleklerini ve kariyerlerini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Beauchamp ve Thomas (2009) da öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin incelenmesinin, program geliştirme süreçlerinde daha verimli öğretmen eğitimi programlarının geliştirilebilmesi adına önemli bir adım olduğunu belirtmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, öğrenciler üzerinde öğretmen kimliğinin önemli bir etkisinin olduğu ve 21. yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip bireyler yetiştirme noktasında öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları gerektiği ortadadır.

Bu becerilerin çağımızın beklentilerine uygun öğretmen kimliği kazanmada ise olumlu katkılarının olacağı da yadsınamaz bir gerçektir. Bu farkındalık ve becerilerin kazanımında ve kaliteli bir kimlik oluşumunda ise meslek öncesi öğretmen eğitiminin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ve üstbilişsel farkındalığa sahip olma düzeylerinin ve bu iki değişkenin meslek öncesi öğretmen kimliğini nasıl etkilediğinin ortaya konulması bir gereklilik olarak görülmüştür.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ KAVRAMLARI

Bu bölümde ilgili alanyazın taraması sonucu 21. Yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği kavramlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ

Yeni bir dönüşüm süreciyle hızlı bir şekilde ilerleyen uygarlık, bilim ve teknolojiye de beklenenden çok daha fazla değişim ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, yurttaşlarını eğiterek toplumlarını bilgi toplumuna dönüştürmek, tüm ülkelerin temel hedefi olmuştur. Zira bu gelişmelerin gerisinde kalmak; uluslararası düzlemde bir yere sahip olamamak, rekabet edememek ve gelişmiş ülkelere bağımlı hale gelmek gibi pek çok sorunu beraberinde getirecektir. Farklı bir ifade ile bu durum; varlık-yokluk savaşının durdurulamaz dinamiğidir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda; günümüzde her zamankinden fazla bilim üreterek, bilimden ve teknolojiye faydalanarak daha bağımsız, onurlu ve refah sahibi olunabilir gerçeği ortaya çıkmıştır (Ataünal, 2003).

Günümüz yüzyılının şekillenmesinde etkili olan ve yaşadığımız çağa adını veren değerlerin başında bilgi gelmektedir. Bilim ve teknolojiye gelişmelerle birlikte iletişim araçlarının yaygın kullanılması ile bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ve insanlar istedikleri bilgiye her an erişebilir hale gelmiştir. Tarih boyunca bilgi alışverişi bu kadar hızlı ve fazla olmadığından, bu gelişmeler sebebiyle içinde olduğumuz 21. yüzyıl, farklı bir tabirle “bilgi çağı” olarak da adlandırılmaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu çağ bireylerin karşılaştığı bilgileri nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmesini zorunlu hale getirmektedir. Çağın sunduğu fırsatlardan yararlanabilmek için bireylerin, yaşanan bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri, dolayısıyla iyi bir bilgi okuryazarı olabilmeleri gerekmektedir (Köğce vd., 2014).

Hattie ve Gregory (2014)’e göre 20. yüzyıl toplumu ile 21. yüzyıl toplumu arasındaki fark, bundan üç yüz elli yıl önce var olan tarım toplumundan sonra endüstri toplumuna geçişte yaşanan değişimler kadar büyüktür. Bu büyük değişimde sadece ders programlarının revize edilmesi, gençleri 21. yüzyıla hazırlamak için yeterli

olmayacaktır. Bu noktada esas olan, gelişen teknolojinin sunduğu tüm imkânlardan faydalanarak, eğitim içeriğinin zamanın gerçeklerine göre yeniden düzenlenmesi ve yazılmasıdır. Bunun yanında 21. yüzyılda yaşanan değişimlerin farkında olarak bu yönde vizyon geliştiren, rol model olarak öğrencilere rehberlik edebilecek eğitimcilerin yetiştirilmesi de önem arz etmektedir (Barber & Mourshed, 2010). Geleceği öngörürken bu geleceği inşa edecek olan nitelikli insan kaynağı göz ardı edilemez. Dolayısıyla bu değişimin gereklerini karşılamak için yeni yüzyıl insanının farklı becerilerle donatılması gerekmektedir (Akyos, 2016).

Bilgi toplumunda; küreselleşme olgusu, farklı kültürlerin birlikte yaşama zorunluluğu, bilginin geniş kitlelere hızla bir şekilde yayılması, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin yanında savaşların, doğal afetlerin ve çevresel sorunların yaşanması bireyleri teknolojik, iktisadi, toplumsal ve kültürel değişimlerle karşı karşıya getirmektedir. Bireylerden, kişisel, toplumsal ve mesleki yaşamlarını nitelikli sürdürebilmesinin yanı sıra bir yandan meydana gelen değişimlere uyum sağlarken öte yandan olumsuz değişimler karşısında tepkisini ortaya koyması beklenmektedir. Bireylerin bunu başarabilmeleri, teknolojiye ayak uydurabilmeleri, hızla yayılan bilgi yığınları arasından ihtiyaçları olan bilgiyi seçerek, inceleyerek ve değerlendirerek almaları ve aldıkları bilgiyi günlük hayatlarında kullanarak ürüne dönüştürebilmeleri için var olan temel becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerine ve yeterliliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerden beklenen bu beceriler ve yeterlilikler, bilgi çağında 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Anagün vd., 2016).

Sing (1991) yakın geçmişte hayatımıza giren önemli kavramlardan biri olan 21. yüzyıl becerileri kavramı ile geleceğe çocuklarımızı hazırlarken, onların hangi becerilerle donatılması gerektiği tanımının yapılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Günün koşullarına göre değişim gösteren bu becerilerin sabit bir içeriği yoktur (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Artık temel bilgi ve becerilerle elde edilen diplomalar, 21. yüzyılın iş sektöründe pay sahibi olabilmek için yeterli olmamakta, bu becerilerin ötesinde 21. yüzyıl becerileri şeklinde de ifade edilen üst düzey becerilere de sahip olunması istenmektedir. Geçmiş yüzyıllarda değerli olan salt bilgi günümüzde tek başına yeterli görülmemektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Bilgi ve becerinin harmanlandığı 21. yüzyıl becerileri, sadece bilgiyi ya da beceriyi kapsamaz, bunların ikisini de işe koşarak anlamayı ve performansı içerir (Dede, 2010).

#### 1.1.21. YÜZYIL VE 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ

Yaşadığımız çağa bakıldığında Ulusal Eğitim Birliği Eğitim Programları Birimi-CSCENPA (2007) geleceğin toplumunu, giderek küreselleşen, kültürel açıdan ve düşünce bakımından farklılaşan yaşam biçimine sahip bir toplum olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda, yeni yüz yılda bilgiye çok hızlı ulaşma, uluslararası diyalog, kültürel ve dilsel çeşitlilik, sosyo-ekonomik adaletsizlik ve demokratik haklar konusunda yaşanan eşitsizlik gibi önemli değerler ile beraber bir takım problemler de öne çıkmaktadır. Çocukların ve gençlerin bu değerleri fark edip sorunların üstesinden gelebilmesinde ise eğitim ciddi ve hassas bir role sahiptir (Nieto, 2000).

Hacıoğlu (1990) 21. yüzyılı karakterize eden öğeler ve öğretmen eğitimi üzerine yaptığı bir incelemede, 21. yüzyılı ifade eden özelliklere şu şekilde değinmiştir:

- Yeni yüzyılda problemler daha karmaşık hale gelecektir.
- Bilgi birikiminde ciddi bir artış olacaktır.
- Hızlı değişimler ve bunun sonucunda istikrarsızlıklar meydana gelecektir.
- Tek bir yerden idare edilen örgütler ve sistemler giderek özerk yönetilmeye başlanacaktır.
- Örgütlerde çalışanların katılımları daha fazla sağlanacak ve insan unsuru daha çok önem kazanacaktır.
- Aralarında yaşanan göçler sonucunda ülkelerin demografileri değişecek ve böylelikle de iş yapma biçimleri farklılaşacak, çok kültürlü bir zemin oluşacaktır.

Bilgi toplumunun temel hedefi “davranış değiştirme mühendisi” olarak adlandırılan ve eğitim ürünü olan bilgili insandır. Bigi üretmek için yoğun bir yarış içine girmiş olan ülkeler, eğitim sistemlerini de bu zamanın şartlarına göre düzenlemek için çabalamaktadırlar. Çünkü ülkelerin gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeyini artık gayri safi milli hasıla ya da kişi başına düşen gelirler değil, bilimin teknolojiye sağladığı katkılar belirleyecektir. Dolayısıyla bilim ve teknoloji üreten toplumlar ayrıcalıklı bir konuma yükselecektir (Aslan, 1998’den akt. Arsal, 2004).



Özkan (2009) da 21. yüzyılda bütün dünyayı etkisi altına alan bilgi toplumunun bazı özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Bilgi toplumunun sermayesi bilgi ve insan, itici gücü ise “beyin gücü” dür.
- Bilgi toplumunda üretim biçimi bilgi ve teknolojiye dayanmakta ve üretime katılım için yükseköğretim mezunu nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bilgi, bilişim ağları, veri bankaları unsurlarının ağırlıklı yer aldığı bilgi toplumunda bilgi üretilmekte ve anında dünyaya yayılmaktadır.
- Yeniçağda genel eğitim yerini, bireyselleştirilmiş ve kesintisiz (yaşam boyu) eğitime bırakmaktadır.
- Bilgi sektörüne dayanan ve sınırsız bir bilgi kaynağı olan toplumda bilgiler sürekli artmaktadır.
- Yeni toplumda daha katılımcı bir demokrasi anlayışının varlığından söz edilmektedir.

Bu dönemin en belirgin özelliği olarak, değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüz dünyasında, her alanda, bilginin üretilmesinde, kullanılmasında ve aktarılmasında yaşanan gelişmeler, eğitim alanının da birçok açıdan gelişmesini ve değişmesini zorunlu hale getirmiştir. Zira bu süreçteki bilgi odaklı değişim çabaları, bireylerin ve toplumun eğitim taleplerini de değiştirmiştir (Parlar, 2012).

Yeni yüzyılda eğitimin amacı; dünya çapında kapsamlı düşünebilen, ulaşılan bilgileri her daim sorgulayan, karşılaştıkları sorunlara farklı çözümler bulabilen ve kendini yenileyerek geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Günbayı (2006)’ya göre, eğitim yeniden yapılandırılmalı ve öğretmenler bu yeni sistemi etkin kullanabilecek ve uygulayabilecek donanımda yetiştirilmelidir. Ayrıca eğitimin önemli bir basamağı olan okulların da çağın şartlarına elverişli hale getirilmesi, öğrenen ve aktif okullara dönüştürülmesi de amaçlara ulaşmada etkili olacaktır.

Yeni yüzyılın bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda yaşanan toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmeler sonucunda ihtiyaç duyulan nitelikli bireye ilişkin beklentilerin değişmesi de muhakkaktır. Bu doğrultuda, 21. yüzyıl insanını yetiştirme konusunda, bireyleri bütüncül olarak bu becerilere ve özelliklere sahip olacak yeterlikte eğitmek öne plana çıkmaktadır (Tutkun, 2010). 21. yüzyıl becerileri, bireylerin sosyal yaşamlarında ve iş hayatlarında şimdi ve gelecekte başarılı

olabilmeleri için gerekli temel becerilerdir (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Eğitim ve iş yaşamında başarılı olabilmesi için 21. yüzyıl bireyinin; problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, etkili iletişim kurabilen, yaratıcı ve işbirliği yaparak çalışabilen, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve bu noktada teknolojiden faydalanan, esnek, yeni fikirlere ve deneyimlere açık, uyumlu ve sorumluluk sahibi, kendi kararlarını yönetebilen ve seçebilen, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, çalışkan, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Pek çok çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin önemine dikkat çekilmekle birlikte alanyazında, 21. yüzyıl becerileri konusunda farklı görüşler ve sınıflandırmalar vardır (Yalçın, 2018). 21. yüzyıl becerilerini; farklı kurum ve kuruluşlar; P21 (Partnership for 21st Century Learning), ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ASIA Society (Asia Society Partnership for Global Learning), ISTE (International Society for Technology in Education), NCREL (North Central Regional Educational Laboratory), EU (European Union) farklı şekilde sınıflandırmışlardır (Voogt & Roblin, 2010). Benzer becerilere atıfta bulunsalar da farklı sınıflandırmaları olan bu çerçevelerin genel bağlantılarını gösteren ve beceri sınıflandırmalarını içeren Tablo 1 aşağıda verilmiştir:

**Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerilerinin Farklı Çerçevelerde Sınıflandırılması**

P21	NCREL/en Gauge	ATCS	NETS/ISTE	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri 1. Yaratıcılık ve yenilenme, 2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, 3. İletişim ve İşbirliği	Yaratıcı Düşünme 1. Uyum, karmaşıklık yönetme ve öz-yönetim 2. Merak, risk alma ve yaratıcılık 3. Üst düzey düşünme ve mantıklı akıl yürütme Etkili İletişim 1. Takım oluşturma, işbirliği ve kişilerarası beceriler 2. Kişisel, sosyal ve sivil sorumluluk 3. İnteraktif iletişim	Düşünme Yolları 1. Yaratıcı ve İnovasyon 2. Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, 3. Öğrenme Liderliği ve Üstbilişsel Farkındalık Çalışma Yolları 1. İletişim 2. İşbirliği	Yaratıcılık ve İnovasyon Yaratıcı düşünme, bilgi inşa etme ve ürüne dönüştürme, süreçte teknolojiyi kullanma Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme İletişim ve İşbirliği Öğrenciler, iletişim kurmak ve birlikte çalışmak için dijital medya ve ortamları kullanır	Öğrenmeyi Öğrenme İletişim 1. Ana dilde iletişim 2. Yabancı dille iletişim	Heterojen gruplarda etkileşim 1. Diğer insanlarla iyi iletişim kurma 2. İşbirliği, takımla çalışma 3. Anlaşmazlıkları yönetme ve çözme

**Tablo 1. (Devam) 21. Yüzyıl Becerilerinin Farklı Çerçevelerde Sınıflandırılması**

P21	NCREL/en Gauge	ATCS	NETS/ISTE	EU	OECD
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Medya okuryazarlığı 3. Teknoloji okuryazarlığı	Dijital Çağ Okuryazarlığı 1. Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı 2. Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3. Çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık.	Çalışma Araçları 1. Bilgi okuryazarlığı 2. Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	Teknoloji Uygulamaları ve Kavramları Teknoloji kavramları, sistemleri ve işlemlerini anlama Araştırma ve Bilgi Akıcılığı Bilgi toplamak, değerlendirmek ve kullanmak için dijital araçları kullanabilme	Dijital yeterlilik	Araçları etkileşimli olarak kullanma 1. Dil, sembol ve metin kullanımı 2. Etkileşimli bilgi kullanımı 3. Teknolojiyi etkileşimli kullanma
Yaşam ve Kariyer Becerileri 1. Esneklik ve Uyum 2. Girişim ve Öz-Yönetim 3. Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler 4. Liderlik ve Sorumluluk	Yüksek Üretkenlik 1. Öncelik verme, planlama ve sonuca ulaşma 2. Araçları etkili kullanma 3. Uygun ve kaliteli ürünler üretebilme yeteneği	Dünyada Yaşam 1. Yerel ve küresel vatandaşlık 2. Yaşam ve kariyer 3. Kişisel ve sosyal sorumluluk (Kültürel farkındalık ve yetkinlik)	Dijital Vatandaşlık İnsani, kültürel ve sosyal konuları teknoloji aracılığıyla anlayabilme	Kültürel farkındalık ve ifade Sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri İnisiyatif ve girişimcilik duygusu	Özerk Davranmak 1. Büyük resimde hareket etme 2. Yaşam planı ve kişisel proje oluşturma 3. Hakkını, çıkarını ve ihtiyacını savunma

Kaynak: Voogt & Roblin (2010).

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, tüm çerçeveler, 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu hususunda büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber, bu çerçevelerin her birinin kapsayıcı beceriler içinde farklı bir odak noktası ve vurgu alanı vardır (Dede, 2010). Voogt ve Roblin (2010) yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, BİT okuryazarlığı ve kültürel farkındalık becerilerinin, çoğu çerçeve için önemli 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilerin bir listesini oluşturmak amacıyla Ekici vd. (2017) de, bu alanda yapılmış çalışmaların analizini yaptıkları çalışmalarında, 1991-2015 yılları arasında yayımlanan toplam 19 farklı kaynaktan elde edilen tarama neticesinde 63 farklı beceriye ulaşılmıştır. Bu kaynaklarda en sık kullanılan becerilerin ise problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme, karar verme, teknoloji-bilgi-medya okuryazarlıkları, sorumluluk, liderlik, üretkenlik, esneklik ve uyum, girişimcilik gibi beceriler olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu becerileri bünyesinde toplayan önemli kaynaklardan bir tanesinin P21 olarak adlandırılan beceri çerçevesi olduğu görülmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2007).

Bu çerçeve, Amerika Birleşik Devletleri'nin 21 eyaletinde kullanılan ve 33 kurum tarafından da desteklenen stratejik bir eğitim projesi olan "Partnership for 21st Century Learning (P21) / 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı/Çerçevesi" adlı projedir ve bu proje 21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde ve eğitim programında uygulamalı ve değerli bir örnek teşkil etmektedir. Bu çerçeve, öğretmenlerin, eğitim uzmanlarının ve iş dünyası liderlerinin bir araya geldiği profesyonel bir ekip tarafından, 21. yüzyıl öğrenme çıktılarının ortaya konulması, öğrencilerin vatandaşlık görevlerinin bilincinde olarak günlük yaşamlarında ve iş hayatında başarılı olmaları, ihtiyaç duydukları bilgi ve beceri kazanımlarının sağlanması amacıyla geliştirilmiştir (P21 Leadership States, 2017). Yalnızca ABD de uygulanan bir çerçeve olmayan P21 birçok ülkenin de örnek aldığı ve eğitim sistemlerinde uygulamaya başladığı yaygın ve kapsamlı bir projedir (Gelen, 2017).

Voogt ve Roblin (2012), oluşturulan bu beceriler çerçevesinin, öğrencilerin mesleklerinde ve yaşamlarında gerekli olan yeterlikleri ve özellikleri tanımladığını belirtmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin anaokulundan lise son sınıfa kadar sahip olması gereken temel yeterliklere vurgu yapılmaktadır. Farklı çalışmalarda da referans alınan P21 Beceriler Çerçevesi genel kabul görmüştür (Partnership for 21st Century Skills, 2009; Beers, 2011; Lamb vd., 2017; Brown, 2018).

Öğretmenlerin ve okulların eğitim ve öğretimde birlikte hareket etmelerine destek olmak amacıyla ortak bir vizyon geliştiren bu çerçeve; öğrencilerin yaşamlarında ve iş hayatında başarıyı sağlamaları için edinmeleri gereken bir takım beceri ve yeterlikleri konu edinmiştir. P21 Beceri Çerçevesi; içerik bilgisi, temel öğrenme becerileri uzmanlığı ve dil yeterliklerinin bir karışımı olup, bu çok yönlü bilgi ve anlayışın tüm öğrencilerde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Gelen, 2017). Alanyazında, P21 olarak anılan 21. yüzyıl becerilerinin genel çerçevesi Şekil 1'de gösterilmiştir.

*Şekil 1. 21. yüzyıl öğrenmesi için P21 çerçevesi*



Kaynak: Trilling & Fadel (2009).

Şekil 1 incelendiğinde 21. yüzyıl bilgi ve beceri kuşağının, 21. yüzyıl temel konu ve kazanımları kapsamında üç tür beceriden oluştuğu görülmektedir. Kendi basamağında alt becerilere de sahip olan bu beceriler yaşanan değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimle beraber süreç içinde yenilenmektedir. Bu yenilenme sayesinde de güncelliğini daima korumaktadır. Dolayısıyla bu noktadan hareketle bu bilgi ve beceri çerçevesinin her çağa uygun ve geçerli olan veriler üretebilir bir yapıda olduğu söylenebilir (Trilling & Fadel, 2009). P21 çerçevesi olarak bilinen bu beceriler üç ana başlık altında yer alan 13 beceri olarak şu şekilde sıralanmıştır (Partnership For 21st Century Skills, 2013):

1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri
  - Yaratıcı Düşünme
  - Eleştirel Düşünme
  - Problem Çözme
  - İletişim
  - İşbirliği
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
  - Bilgi Okuryazarlığı
  - Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı
  - Medya Okuryazarlığı
3. Yaşam ve Kariyer Becerileri
  - Esneklik ve Uyum
  - Kendini Yönetme
  - Sosyal Beceriler
  - Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik

- Liderlik

Yaratıcı Düşünme: Karşımıza bazen bilimsel bir buluş, benzersiz bir sanat eseri ya da muhteşem bir yapıt vb. olarak çıkabilen ve hayatın her alanında bulunan yaratıcılık, bilim ve sanatta geçerli olduğu gibi farklı yaşam koşulları ve insan ilişkilerinde de geçerlidir. Fakat yaratıcı düşünme zannedildiği gibi yoktan var etmek değil, genellikle birbiriyle bağımsız gibi düşünülen durumlar arasındaki bağlantıyı görebilme ve bunlar arasında yeni bir ilişki kurma süreci olarak tanımlanır (Goodman, 1995'ten akt. Eryılmaz ve Uluyol 2015; Öztürk, 2004). İnsan yaşamının ve toplumların dönüşümünün her yönünde yer alan ve temel bir beceri olan yaratıcılık, günümüzde ilerlemenin önemli koşullarından biri olarak görülmekte ve dolayısıyla teknolojiyi ve bilgiyi üretebilecek pozisyona gelmek için yaratıcı güce sahip olan kullanabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Çetingöz, 2002). Yaratıcı düşünme becerisine sahip olan öğrenciler; çeşitli fikir oluşturma teknikleri (beyin fırtınası vb.) kullanma, yeni ve anlamlı fikirler üretme, yaratıcılığını en üst düzeye çıkarmak için kendi düşüncelerini de ayrıntılı olarak inceleme, analiz etme ve değerlendirme, başkalarıyla yaratıcı çalışmalara katılma ve yenilikleri uygulamada yaratıcı fikirler üzerinde hareket etme gibi özelliklere sahip olmalıdır (Trilling & Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning, 2015).

Eleştirel Düşünme: Sokrates'ten bu yana insan hayatın bir parçası olan eleştirel düşünme kavramı, ilk zamanlarda felsefi düşünce yolu ile davranışlarımızı yönlendirmemize yardımcı olan mantıklı düşünme süreci olarak algılanmaktaydı. Daha sonra birçok zihinsel etkinliği içeren eleştirel düşünme, olayları doğru bir şekilde tanımlamak olarak ele alınmış ve daha kapsamlı tanımlamalar yapılarak ifade edilmeye başlanmıştır (Kaya, 1997). Farklı perspektiflerden yapılan birçok tanımlamanın dışında disiplinler arası bir tanımının yapılması amacıyla; 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) öncülüğünde ABD ve Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda eleştirel düşünme, "*bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi*" şeklinde tanımlanmıştır (Evancho, 2000'den akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Çağımızın bireylerinin, kendileriyle ve çevreleriyle alakalı gelişmelerin dışında kalmaması ve tartışmalara katılım gösterebilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Tümekaya ve Aybek, 2008). Bu beceriye sahip olan öğrenciler;

tümevarım ve tümdengelim gibi çeşitli akıl yürütme türlerini kullanma, karmaşık yapılarda sonuç üretme hususunda bir bütünün parçalarının birbiriyle olan etkileşimlerini çözümlenme, farklı bakış açılarını analiz etme, değerlendirme ve bu sonuçlardan yola çıkarak bilgileri yeniden yorumlama ve genel bir sonuç çıkarma, öğrenme süreçlerini ve deneyimlerini eleştirel olarak düşünme gibi özelliklere sahip olmalıdır (Trilling & Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Problem Çözme:** İnsan yaşamının her alanında etkili olan problem çözme becerisi, basitten karmaşıklığa tüm etkinliklerde kullanılan önemli beceridir (Gülşen, 2008). Problem çözme, belli bir amaca ulaşmak için gerekli bilgileri organize etmeyi, esnek olmayı ve bilişsel kaynakları etkili ve verimli bir biçimde kullanmayı gerektirir (Gürten, 2005). Problem çözme becerisi uzmanlar tarafından “bireyin bir hedef doğrultusunda ilerlerken karşısına çıkan engeller ile belirlediği hedef arasındaki boşluğu anlaması ve çözmesi süreci” biçiminde tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999; Morgan, 2010). Bu beceriyi kazanan öğrencilerden; karşılaşılan çeşitli problemleri geleneksel ve yenilikçi yolları birlikte işe koşarak çözme, farklı bakış açılarını kullanmak ve daha iyi çözümler üretmek için anlamlı sorular sorma ve tanımlama özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**İletişim:** Bireylerin ilişkiler bağlamında ele alınıp tanımlanması sebebiyle iletişim, bireyler için bir tercihten çok zorunluluktur (Özerbaş vd., 2007). İletişim becerisi ise “kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür” (Deniz, 2003). Bireyler arasındaki diyalogu anlamlı ve ortak kılma süreci olarak ifade edilen iletişimin temel işlevi ise, bilgi, beceri, duygu ve düşünceleri paylaşmaktır (Yalın, 2003). İletişim becerileri güçlü olan öğrenciler; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanarak düşünce ve fikirlerini çeşitli bağlamlarda ifade etme, iyi bir dinleyici olma, farklı ortamlarda medya ve teknolojiden de yararlanarak amaçlı ve etkili iletişim kurma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Trilling & Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**İşbirliği:** İşbirliği, bireyler tarafından bir grup oluşturulması ve grubun ortak bir amacı gerçekleştirmek için çaba harcamasıdır. Grubun amacına ulaşabilmesi bireylerin işbirliği becerilerine sahip olmasına bağlıdır. İş birliği becerileri ise; öğrencilerin bir amaç doğrultusunda grup oluşturmaları, grup üyeleri ile fikir paylaşımında bulunmaları, görev paylaşımı yapabilmeleri ve yardımlaşarak çalışabilmeleri olarak ifade edilebilir

(Tuncel ve Demirel, 2010). Literatürde öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda ortaklaşa çalışması, yaygın olarak işbirlikli öğrenme tanımı ile kullanılmakla birlikte kubaşık öğrenme, toplu öğrenme, takım ve grup çalışması gibi pek çok adlandırma da yapılmıştır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). P21 ise işbirliği becerilerini, etkin ve saygın bir şekilde farklı ekiplerle çalışabilme becerisi sergileme, ortak bir hedefi gerçekleştirmek için istekli davranma ve esnek olma, birlikte çalışma sorumluluğunu üstlenme ve her grup üyesinin yaptığı katkılara değer verme olarak belirtmiştir (Trilling & Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Bilgi Okuryazarlığı:** Günümüzde meydana gelen bilgi kaynaklarının çoğalması, yaşam boyu öğrenmenin zorunlu kılınması gibi gelişmeler ile bilgi okuryazarlığı terimi hayatımıza girmiş ve bireylerin bilgi okuryazarlığı becerilerini kazanarak yetişmelerinin önemi ortaya çıkmıştır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). American Library Association-ALA (1989) bilgi okuryazarlığını “bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunun farkına varılması ve gerekli bilginin algılanması, değerlendirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi” olarak tanımlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerilerinden birisi olan bilgi okuryazarlığı, bilgi kaynaklarını ve erişilen bilgileri etkin şekilde kullanmak için üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001).

Yaşanan gelişmeler sonucunda bilgiyi ezberleyen ve depolayan bireyler yerine, bilgiyi aktif bir şekilde kullanan ve uygulayan bireylere gereksinim duyulmasıyla birlikte bilgi okuryazarlığının da önemi ve değeri artmıştır. Teknik bir beceri olan bilgi okuryazarlığı, aynı zamanda bilgisayar doğru kullanma, istenilen bilgiye erişme, bilgi hakkında eleştirel düşünme, bilginin altyapısı ve sosyal, kültürel, hatta felsefi bağlamdaki etkisi vb. unsurları da içeren kapsamlı bir beceridir (Shapiro & Hughes, 1996). P21 de bilgi okuryazarlığını; bilgiye ve kaynaklarına etkili biçimde erişme, erişilen bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirme, bilgi erişimini ve kullanımını çevreleyen etik ve yasal konuları dikkate alarak bilgi akışını çeşitli kaynaklardan yönetme, doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanma olarak açıklamaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı:** Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte ortaya çıkan bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatına hızla entegre olması, bireylerin bilgiye ulaşma yollarını farklılaştırmıştır (Alkan 2005). Bilgi ve iletişim teknolojileri; bilgiyi iletme, kaydetme, üretme ve paylaşma amacıyla kullanılan radyo, televizyon, telefon, bilgisayar, video, DVD, uydu sistemleri, ağ donanımı ve



yazılımı, bu teknolojilerin sağladığı video konferans ve e-posta gibi hizmetleri içermektedir (UNESCO, 2006).

Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı “bilgi toplumunda aktif rol alabilmek için yeni bilgilere ulaşma, bilgileri bütünleştirme ve yönetme, bilgileri değerlendirme ve yeni bilgi üretme amacıyla dijital teknolojiyi, iletişim ağlarını ve araçlarını kullanma” olarak tanımlanabilir (Panel, 2002; Turan, 2011; Eryılmaz ve Uluyol, 2015). P21 ise BIT Okuryazarlığı becerilerini, teknolojiyi bir araç olarak kullanma, bilgiyi iletme, araştırma, düzenleme, dijital teknolojileri ve sosyal ağları etkili biçimde kullanma ve bilgi teknolojileri kullanımının etik ve yasal çerçevesi konusunda farkındalık oluşturma olarak belirtmiştir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

Medya Okuryazarlığı: Gelişen teknoloji ile bireylerin yaşamına hızla giren medyanın, bireyleri olumsuz etkilemesine engel olmak, olumlu etkilerini artırmak ve medyadan en iyi şekilde faydalanabilmek amacıyla medya okuryazarlığı herkesin sahip olması gereken önemli becerilerden bir tanesi olmuştur. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu-RTÜK (2007) medya okuryazarlığını “*yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek*” olarak tanımlamıştır. Bu beceri ile medyadan gelen mesajları doğru anlayan, bilinçli olarak inceleyen ve çözümlen, çözümlene sonuçlarına dikkat ederek mesajları değerlendiren şuurlu ve duyarlı bir kamuoyu oluşturmak amaçlanmaktadır (Kurt ve Kürüm, 2010). Medya okuryazarlığı becerileri; medyanın verdiği mesajların nasıl, neden ve hangi amaçla oluşturulduğunu anlama, farklı şekildeki yorumlamaları, değişen bakış açılarını ve medyanın inançları ve davranışları nasıl etkilediğini inceleme, etik ve yasal konulara dikkat etme, en uygun medya oluşturma araçlarını seçerek farklı ortam ve koşullarda en doğru ifadeleri kullanma olarak belirtilmiştir (P21 Media Literacy, 2017).

Esneklik ve Uyum: Zamanın ihtiyaçlarına göre yeni anlamlar içeren esneklik ve uyum, değişim ve gelişim konusunda bireylerin inanç ve tepkileri arasında denge sağlamada rol alır. Büyük bir değişim sürecine giren dünyada ev, okul ve iş yaşantılarında her an beklenmedik durumlarla karşılaşmakta ve bireylerin planlarında değişiklik yapma gerekliliği ile birlikte bu tempoda bilgi edinmek, çalışmak ve yaşamını sürdürmek için yeni iletişim yöntemlerine uyma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla esneklik ve uyum becerisi 21. yüzyıl eğitiminde, toplum ve iş hayatında her bireyin sahip olması ve daima geliştirmesi beklenen, kıymetli bir beceri

haline gelmiştir. (Trilling & Fadel, 2009; IOWA, 2013'den akt. Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Bu beceriye sahip olan öğrencilerin; değişime entegre olma, değişen önceliklerin olduğu ortamlarda etkili çalışma, değişen görevlere, mesleki sorumluluklara, programlara ve içeriklere adapte olma, yöneltilen övgü ve eleştirilere açık olma, geribildirimi etkin kullanma, özellikle farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamlarda uygulanabilir çözümlere ulaşmak için çeşitli görüşleri ve inançları anlayarak dengede tutma gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Kendini Yönetme:** Timm (1993), kendini yönetme kavramını makul değerlere ve doğru hedeflere erişmek amacıyla, bireylerin zamanlarını ve yeteneklerini en etkili biçimde kullanma süreci olarak tanımlamaktadır. Günümüzde zaman ve hedef yönetimi ile yaşam boyu öğrenme ön plana çıkan beceriler olmakla birlikte kendini yönetme birçok beceriyi kapsamaktadır. Bireylerin 21. yüzyılda karşılaştıkları yoğun, karmaşık ve dört bir yandan kuşatan görevleri vaktinde ve yeteri düzeyde tamamlamak ve başarıya ulaşabilmek için kendini yönetme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Kendini yönetme ve girişkenlik becerisine sahip öğrenciler; hedeflerini, zamanını ve iş yükünü yönetebilme, amaçlarını somut ve soyut başarı ölçütleri ile saptama, hedeflerini kısa ve uzun vadede dengeleme, bağımsız çalışma ve rollerini dolaylı olarak izleme, kendini yönlendiren öğrenenler olma, kendi öğrenme becerilerini keşfetme, yaşam boyu öğrenmeyi benimseme ve eleştirel düşünerek gelecekteki ilerlemeyi hedefleme özelliklerine sahip olmalıdır (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Sosyal Beceriler:** Yaşamlarının büyük bir kısmını insanlarla ilişki kurarak geçiren bireyler, yeterli sosyal beceriye sahip olduklarında daha sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler (Kabasakal ve Çelik, 2010). Alanyazında çok farklı tanımlamaları olan sosyal beceri kısa bir tanımla, bireyin diğer insanlarla sağlıklı bir etkileşim kurmasına yardımcı olan davranışlardır. Bu bağlamda kişiler arası ilişkilerin başlatılması, devam ettirilmesi ve en doğru şekilde bitirilmesi sosyal beceriler kapsamında değerlendirilebilir (Bacanlı, 2002'den akt. Tosuntaş-Karakuş, 2006).

Yüksel (1998) ise sosyal becerileri “kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümlenme, anlama, uygun tepkide bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar” olarak tanımlamaktadır. Sosyal ve kültürlerarası etkileşim

becerisine sahip öğrenciler, başkalarıyla sağlıklı etkileşim kurma, doğru zamanlarda konuşma ve dinleme becerisi gösterme, takım çalışmalarında etkin olma, sosyal ve kültürel farklılığa sahip kişilerle çalışmalara katılma ve saygılı davranma, farklı değer ve fikirlere açık olma, yeni fikirler üretmek ve iş kalitesini yükseltmek için sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlanma gibi özelliklere sahip olmalıdırlar (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik:** Üretkenlik ve hesap verebilirlik birbiri ile bağlantılı kavramlardır. Üretkenlik; öncelikli ihtiyaçları belirleyerek grup hedefleri doğrultusunda, etik çalışma, zamanı verimli kullanma ve işbirliği yapma becerilerinden faydalanarak yeni bir ürün meydana getirme becerisi olarak ifade edilebilir. Hesap verebilirlik ise; meydana getirilen ürünlerin sonucu ve performansı konusunda bireyin sorumluluğunun farkında olmasıdır. Günümüzde projeler tanımlama, planlama, yürütme ve değerlendirmenin çok büyük bir önem kazanması üzerine 21. yüzyıl vatandaşından proje üretmesi, yönetmesi, orijinal sonuçlar çıkarması ve proje sorumluluğunu üstlenmesi beklenmektedir. Dolayısıyla üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisi çağımızda, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul, iş ve günlük hayatlarında başarıyı sağlayabilmelerinde gerekli görülmektedir (Trilling & Fadel, 2009; 21st Century Skills, 2013). Bu beceriyi kazanan öğrencilerin; proje yönetme, baskı ve engellere karşı durma, hedefe ulaşmak için çabalama, kaliteli ürünler elde etmek için emek harcama, çalışmalarında etik davranma ve olumlu bakma, zaman ve proje yönetiminde etkin olma, çok yönlü çalışma, sunumlarında profesyonel davranma, ekiplerle işbirliği yaparak ekipteki çeşitliliklere saygı duyma ve sonuçlardan sorumlu olma gibi özellikler sergilemesi beklenir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

**Liderlik:** Liderlikle ilgili geçmişten günümüze çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Can (2006) liderliği, takım amaçlarına ulaşmada takımın çalışmaları üzerinde etkili olma, takım üyeleri ile lider pozisyonunda olan kişi arasındaki etkileşim, takım üzerinde olumlu etki bırakma gücü olarak tanımlamaktadır. Önceleri şirketlerin başarıyı sağlayabilmesi için kontrolü, düzeni, kaliteyi ve dengeyi koruyabilmesi yeterli görülmekteyken, günümüz koşullarında başarıyı elde etmek isteyen kurumların, yöneticilerinde liderlik becerilerini geliştirmeleri zorunlu hale gelmiştir. Modern hayatta beraber liderlerden beklenen özellikler tümüyle değişmiş, hızlı değişim ile artan rekabet, işgücü, talep ve stresle baş edebilmek liderliğin vazgeçilemez özellikleri olmuştur (Leblebici, 2008). P21 liderlik ve sorumluluk becerilerini; diğerlerine rehber ve önder

olma, başkalarını yönlendirme ve rehber olma konusunda kişilerarası problem çözme becerilerini kullanma, ortak hedefe ulaşmak için diğerlerinin güçlerinden yararlanma, başkalarına örnek olma, etki ve gücünü kullanmada dürüst ve etik davranma, toplumun çıkarlarını gözeterek sorumluluk duyma olarak ifade etmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarıyla beraber 21. yüzyıl becerileri, ülkemizin eğitim sisteminde de yer edinmeye başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2006). Ülkemizde 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde, MEB öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlik ve becerilere ilişkin bir çerçeve belirlemiştir. Öğrencilere müfredat çerçevesinde kazandırılması hedeflenen bu yeterlilikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji, yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifadedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB, 2017).

Milli Eğitim Kalite Çerçevesinin genel hedefleri de genel olarak şöyledir: a. Eğitim ve öğretim sisteminin genel hedeflerini belirgin hale getirmek ve kaliteyi artırmak, b. Eğitim ve öğretim sisteminin kalite standardını ve kriterlerini belirlemek, c. Eğitim ve öğretim sistemini uluslararası standartlara ulaştırmak, d. Eğitim ve öğretim sistemini şeffaflaştırarak hesap verebilirliği artırmak, e. Eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf taraflarını ölçümlerle belirlemek, f. Eğitim ve öğretim sistemini çıktılar üzerinden bütünsel olarak ölçmek ve değerlendirmek, g. Eğitim ve öğretim sistemindeki tüm aktörlerin performansını tespit etmek ve artırmak, h. Fırsat eşitliğini artırmak, i. Yeni strateji ve politikaları verilere dayalı hale getirmek, j. İdari ve mali kaynakları daha etkin ve verimli kullanmak (MEB Kalite Çerçevesi, 2017).

P21 Beceriler Çerçevesinde yer alan öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri gibi ana becerilerin MEB'in tanımladığı temel beceriler ve MEB Kalite Çerçevesi ile örtüştüğü görülmektedir (Gelen, 2017). Bahsedilen bu 21. yüzyıl becerilerini bireyler, ilkökul kademesinden başlayarak yükseköğretim kademesine kadar eğitimin her basamağında kazanabilirler. Dolayısıyla bireylerin bu becerileri edinmeleri eğitimin ve öğretmenlerin sorumluluğundadır (Anagün vd., 2016).

## 1.2. 21. YÜZYILDA EĞİTİM

21. yüzyılın özellikleri ve becerileri göz önünde bulundurulduğunda; toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelerin sonucunda ihtiyaç duyulan birey niteliklerine ilişkin beklentilerin de değiştiği görülmektedir. Buna bağlı olarak bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde de zorunlu bir takım değişimler yapma gerekliliği ortaya çıkmış, dolayısıyla bu küresel çaplı değişimler eğitim sistemlerini de büyük ölçüde etkilemiştir. İçinde bulunduğumuz yeni yüzyılda insan hayatının öğrenme evresi ve onu takip eden çalışma evresi mantığının değişeceğini öne süren Harari (2018)'ye göre eğitimde bilginin direkt aktarılması ve öğretilmesinden ziyade bilgiyi anlamlandırabilme, kullanabilme, önemli ve önemsiz olanı ayırt edebilme ve bu bilgileri günlük hayat ile ilişkilendirebilmenin öğretilmesi ve değişimle başa çıkabilen bireylerin yetiştirilmesi daha önemlidir. Okullarda da teknik becerilerin yerine yaşam becerilerine ağırlık verilmelidir (Cansoy, 2008).

Eğitimdeki bazı gelişmelerin okulları temelden etkileyeceğini belirten Kenan (2005) ise gelişmeleri şu şekilde sıralamıştır; teknolojik ilerlemeler, dünyadaki siyasi gelişmeler, ekonomik değişimler, kitle iletişim araçlarının gelişmesi, küreselleşme ve çok kültürlülük. Bu gelişmeler doğrultusunda öğrencilerin dünyadaki olayları doğru yorumlamaları, özgün fikirler ve ürünler üretmeleri, kitle iletişim araçlarını tanımaları ve farkındalık oluşturmaları, farklı dil ve kültürler ile bir arada yaşayabilmeyi öğrenmeleri gereklidir.

Eğitim sistemlerindeki yeni anlayış, yönelim ve gelişmeler, 21. yüzyılın gerekleri ile donanmış bireyler yetiştirmek isteyen tüm ülkeleri etkilemektedir. İstenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi bünyesinde birçok öge barındıran, kendine has bir anlayış ve tutarlılığı ile özgün bir felsefesi olan bir bütündür. İnsanın, toplumun ve tüm sistemlerin merkezinde yer alan ve bunları etkileyen eğitim sistemi, dinamik yapısıyla, sürekli değişim, dönüşüm ve etkileşime açıktır ve buna ihtiyaç duymaktadır. Zira toplumların ihtiyaçlarını karşılamayan sistemlerin, kendisi ile birlikte toplumu bile yok etmek olasılığı vardır (Erginer, 2006). Sönmez (2009) de paralel olarak, eğitimin açık bir sistem olduğunu ve dış dünyadan aldığı dönütler doğrultusunda değişimler yaparak kendi yapısını yenilediğini belirtmektedir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan bilgi toplumunun eğitimi; bilim dünyasından edinilen verileri anlamayı, kullanmayı, yorumlamayı, yenilerini ortaya koymayı, yaratıcı, yenilikçi ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir eğitimidir. Bu bağlamda nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen bir birey, ihtiyaç duyduğu bilgileri en doğru ve etkili yollardan edinebilir (Çalık ve Sezgin, 2005). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte yaşanan eğitim sürecindeki değişmelere ait bilgiler aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmuştur:

**Tablo 2. Değişen Eğitim Modeli**

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen öğretmen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici öğretmen
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Yöneticinin Rolü	Yönetim lideri	Öğretim-yönetim lideri
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çalışmayla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İş gören Geliştirme	Hizmet-içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Aytaç (1999'dan akt. Balay, 2004; Özkan, 2009).

21. yüzyılda toplumsal yapının değişimi ile bilgi toplumunun geleneksel anlayışları, kurumların sistem ve içeriği değişirken aynı zamanda eğitim anlayışında da değişimler yaşanmıştır (Özkan, 2009). Hesapçıoğlu (2001), eğitim paradigmasını sanayi toplumu ve bilgi toplumu açısından karşılaştırmış ve değişimler sonucu ortaya çıkan farkları şu şekilde özetlemiştir:

**Tablo 3. Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ile Bilgi Toplumu Eğitim Paradigmasının Karşılaştırılması**

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif Özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen içerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Kaynak: Hesapçıoğlu (2001).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte yaşanan bu küresel çaplı değişimler sebebiyle, geçmişte ağırlıklı olarak pozitivist felsefe ve davranışçı eğitim yaklaşımının hâkim olduğu eğitim sisteminde, günümüzde postmodern felsefe ve yapılandırmacı

eğitim yaklaşımı egemen olmaya başlamıştır ve bu eğitim alanında büyük bir dönüşümdür (Dursun, 2002; Kuhn, 2017).

Aslan (1998'den akt. Arsal, 2004) postmodern çağın eğitiminin bireyde oluşturması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

1. İy derecede en az bir yabancı dile hâkim olma,
2. Okuma-yazma ve aritmetiğin yanında bilgisayar okuryazarlığına da sahip olma,
3. Öğrenmeyi ğrenme, bilgiye ulaşma yollarını bilme ve enformasyonu bilgiye dönüştürebilme,
4. Yeni ufuklar açarak kavramlar geliştirebime, yapıcı ve yaratıcı olma,
5. Ekip çalışmalarına dâhil olarak disiplinlerarası projeler yapabilme,
6. Yerellik ve küreselliği bir arada ele alma,
7. Risk alarak gerektiğinde hayır diyebilme,
8. Demokrasi ve insan hakları hususunda daima saygı gösterme ve bunları içselleştirerek yaşamına aktarma.

Akpınar ve Aydın (2007)'a göre, yaşanan dönüşümle beraber eğitim programlarının içeriğinde, öğrenme-öğretme sürecinde, ğretmen ve ğrenci rollerinde meydana gelen değişimlerle, amacı uyumu ve itaati öğretmek olan geleneksel eğitim anlayışının yerini, esnek ve ereve bir program anlayışına sahip, çoğulculuğu, zgnlğu ve farklılıkları ön plana çıkaran, ilgi odağında öğrenmeyi öğrenmenin olduğu "yapılandırmaacı yaklaşım" almaya başlamıştır (Hesapçıoğlu, 2001; Bauman, 2003; Korkut, 2006). Bu yaklaşımın temeli olan bilgilerin ğrenci tarafından yapılandırılması esasına dayanarak öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrencilere rehberlik etme rolleri ön plana çıkmıştır (Hesapçıoğlu, 2001; Oktay, 2001; Açıkgoz, 2003; Sevinç, 2005).

ABD, Finlandiya, Avusturya ve Yeni Zelanda başta olmak üzere birçok ülke, meydana gelen küresel değişimlerin sonunda yapılandırmaacı yaklaşım doğrultusunda eğitim sistemlerini yeniden düzenleme ihtiyaacı duymuşlardır (Yaşar vd., 2005). Modern ağa ayak uydurabilmek için Türk Eğitim Sistemi'nin de, eğitimde yaşanan bu değişimlerden uzak ve kayıtsız kalması düşünülemez. Zira geçmişten itibaren süregelen

pozitivist felsefe ve geleneksel davranışçı yaklaşıma dayanan eğitimin devam ettirilmesinin sonucu, toplumda büyük bir memnuniyetsizlik, yeniçağa ayak uyduramayan okullar ve buradan mezun olup memur zihniyetiyle devlet kapısında iş bekleyen büyük kitleler olmuştur (Özden, 2005).

Karagözoğlu (2005) MEB'in bu değişimlere paralel bir şekilde, 2002 yılından itibaren eğitim-öğretimde yoğun bir düzeltme çalışması başlattığını belirtmiştir. Bu çalışmaların sonucunda çağdaş gelişmeler ışığından yeniden düzenlenen ilköğretim birinci kademe öğretim programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ışığında düzenlenen bu programlar, ilerlemeci eğitim felsefesini, yapılandırmacılığı ve işbirliği odaklı öğrenmeyi temele alan, bireysel farklılıkları önemseyen, öğrenci merkezli çağdaş bir bakış açısıyla hazırlanmış ve böylece bu programlarla, eğitimde davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşıma dayalı modernleşme sürecine yönelik yeni bir dönüşüm tasarlanmıştır (Arslan, 2005; Gözütok vd., 2005; Yangın, 2005).

Tutkun ve Aksoyalp (2010b)'a göre 21. yüzyılda eğitim içeriğinin yeniden yapılandırılması ve güncellenmesi hususunda UNESCO-Uluslararası Eğitim Birimi (IBE, 1998) tarafından dört ana boyut önerilmiştir. Bunlar: 1- Bilgi için öğrenmek. 2- Yapmak için öğrenmek. 3- Var olmak için öğrenmek. 4- Beraber yaşamayı öğrenmektir. Bu boyutlar arasında “beraber yaşamayı öğrenme” en hassas boyut olmakla birlikte, bunun öğrenilebilmesi için ön koşul olarak diğer üç faktörün başarılması gereklidir.

Good (1999) eğitimin bir adaya benzemediğini ifade etmiş ve bu nedenle de sadece kendi alanında yaşanan değişimlerden değil, toplumdaki teknolojik, ekonomik, siyasi ve demografik değişimlerden ve toplumsal dönüşümden de etkilendiğini belirtmiştir. Good (1999) araştırmalarında son otuz yılda Amerika'da başlayan ve süre gelen değişim ve dönüşümlere bağlı yönelimlerin eğitime etkisini incelemiştir. İnceleme sonuçları bu yönelimlerin, eğitimde, eğitim teknolojisinde ve eğitim ortamlarında değişikliğe neden olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminde ve eğitim ortamlarında yaşanan yönelimler Tablo 4'te gösterilmiştir:



**Tablo 4. Eğitim sistemi ve eğitim ortamlarındaki yönelimler**

Eğitim Sistemindeki Yönelimler	
.....dan/den	.....a/e
Yüksek uyum	Yüksek başarı
Zaman yönelimli	Sonuç yönelimli
İş yoğunluklu	Sermaye yoğunluklu
Konu bilgisi	Süreç bilgisi (öğrenmeyi öğrenme)
Alışkanlık biçiminde öğrenme, hatırlama	Eleştirel düşünme
Akademik başarısızlığa odaklanma	Akademik güce odaklanma
Devlet tarafından	Devlet işbirliğiyle
Eğitim Ortamlarındaki Yönelimler	
.....dan/den	.....a/e
Okul zamanı	Öğrenme zamanı ve yeri
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Ders kitabı	Eğitim kaynakları
Herkes için bir yaklaşım	Farklı öğrenme oran ve stili
Yapılar	Öğrenme için çoklu erişim noktaları
Genel öğretim	Bireyselleştirilmiş öğretim

Kaynak: Gültekin (2014).

Tablo 4'e bakıldığında eğitim sistemi ve öğrenme ortamının, daha serbest, öğrenciyi temele alan ve sonuçtan ziyade sürece önem veren bir yapıya doğru dönüşüm içinde olduğu görülmektedir (Gültekin, 2014).

Eğitim sistemi 21. yüzyılın taleplerini karşılayabilmenin yanında aynı zamanda da yeniçağın beraberinde getirmiş olduğu sorunlar ile başa çıkabilen bireyler yetiştirmelidir. Gökçe (1999), eğitim sisteminin bölgesel, ulusal ve evrensel değerleri yansıtması ve gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek; eğitim sistemini, öğretim programlarının hazırlanmasını ve işleyişini sağlayan çalışmaların ve kuruluşların bütünü olarak ifade etmekte; Çağlar ve Reis (2007'den akt. Tutkun, 2010)'e göre ise "küryerel" olarak adlandırdığı 21. yüzyıl eğitim sistemi, küresel ve yerel unsurları kapsayacak özellikte olmalı; yani modern ve evrensel konuların yanında geleneksel ve yerel konular da eğitim programlarında mevcut olmalıdır.

### 1.3. 21. YÜZYIL EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖZELLİKLERİ

Eğitim sistemini, en önemli öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programları biçimlendirmekte ve yönlendirmektedir. Eğitim programları ise Türk Eğitim Kurumlarının nitelikli insanı yetiştirme aracıdır ve eğitim programlarının, tüm gelişmeler ile koordinasyon sağlaması ve hatta gelişmelerin de ötesinde dönüşüme açık bir dinamik yapıya sahip olması gereklidir. Bu doğrultuda, başarılı bir eğitim programı geliştirme çalışması öncelikle, toplum, iş dünyası ve küresel etkilerin gereklerini temele

almalı, eğitim programının hedef ve çıktılarını da bu gerekleri yerine getirebilecek özellikte belirlemelidir (Kalaycı, 2008).

Zira eğitim kurumları uyguladıkları programlar vasıtası ile kültürel mirası kuşaktan kuşağa aktarmayı amaçlarken, diğer taraftan da toplumdaki bireylerin yerel ve küresel ölçekte gerçekleşen olaylara, yeni davranış biçimlerine, bilimde, teknolojiye, ekonomide, sporda, sanatta, edebiyatta vb. alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelere kolayca uyum sağlamalarına, yükselen evrensel değer ve anlayışları benimsemelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır (Özdemir, 2011).

Eğitim programlarındaki yönelimler genel olarak incelendiğinde, sonuçtan ziyade sürecin ve süreç içinde yaşanan etkileşim kalitesinin daha çok önemsendiği bir sisteme doğru ilerleme olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, program yönelimleri, öğrencilere kazandırılmak istenen becerileri de artırmakta ve farklılaştırmakta; bu doğrultuda da eğitim programlarında özellikle 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapılmaktadır (Gültekin, 2004).

Günümüzde ortaya çıkan yenilikler ve bireylere kazandırılması istenilen nitelikler göz önünde bulundurulduğunda, mevcut eğitim programlarının da 21. yüzyıl insan, toplum ve yaşam felsefesine uygun birey yetiştirmek amacıyla, yeni anlayışları göz önüne alarak güncellenmesi gerektiği açıkça görülmektedir. IBE (1998'den akt. Tutkun, 2010) 21. yüzyıl eğitim programlarını güncelleme konusunda öne çıkan temel eğilimleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin kişisel gelişmelerine de dikkat ederek, zihinsel, ruhsal, ahlaki, estetik, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişmelerini bütüncül olarak sağlama.
2. Öğrencileri geleceğin iş gücü olarak ülkelerinin ekonomik ve sosyal gelişmelerinde etkin roller almaya hazırlama,
3. Öğrencilerin problem çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme.
4. Bilimin ve teknolojinin gerektirdiği beceri ve yeterliklere sahip bireyler yetiştirme.

Küreselleşmenin devam ettiği, karmaşık ve medyatik bir toplum olan 21. yüzyıl toplumunda, insan yetiştirme konusunda önde gelen kriter, bireyleri bu yüzyılın özelliklerine sahip olacak yeterlikte ve bütüncül bir şekilde eğitmektir. Bu sebeple, 21.

yüzyıl eğitim programı, disiplinler arası ve bütüncül nitelikte olmalıdır. Çünkü ancak bu nitelikteki bir programla yetişen bireyler, beraber çalışma ve araştırmaların yapıldığı ortamda, inceleme, analiz-sentez, düşünme ve değerlendirme yapabilirler ve böylelikle yeni bilgiler üretebilirler (Shaw, 2008).

Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, eğitimde ilginin öğrenme üzerinde yoğunlaşmasında etkili olmuştur. Özden (2005)'e göre demokratikleşme ve insan hakları alanındaki ilerlemeler eğitim alanında da etkisini göstermiş, eğitim programlarının ve okulların çeşitliliğinin artmasına, eğitimin demokratikleşmesine ve bireyselleşmesine zemin hazırlamıştır. Öğretim programlarında içeriği ve sunumu da etkileyen bu yeni değerler müfredatta da köklü değişiklikleri beraberinde getirerek, ders sayı ve türlerinin yeniden belirlenmesini, içeriklerin ise yeni değerlere göre düzenlenmesini gerekli kılmıştır.

CSCENPA (2007), ulusal düzeyde gerçekleştirilen eğitimde program geliştirme çalışmalarının, program tasarlama politikalarında ve uygulamalarında yeni ve gelişmiş anlayışlar oluşturması, imkânlar sağlaması ve eğitim programının geleceğe hitap edecek doğrultuda olması gerektiğini ifade etmiştir. CSCENPA 21. yüzyıl eğitim programının temel çerçevesini toplumun ekonomik, sosyal ve inanç sistemlerini geliştiren faktörlerle ilgili bir farkındalık kazandırma, bireyi gerekli kişisel nitelik ve becerilerle donatma ve böylelikle gittikçe küreselleşen ve farklılıkların ortaya çıktığı dünyada donanımlı, sorumluluk almaya istekli, bütüncül bir bakış açısı ve dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirme olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, 21. yüzyılda ulusal düzeyde eğitimde program geliştirme çalışmaları, eğitim programı düzenleme politikaları ve uygulamaları için yeni ve gelişmiş anlayışlar oluşturmalı ve fırsatlar sağlamalı ve eğitim programını geleceğe dönük bir hale getirecek yönde olmalıdır. Dolayısıyla CSCENPA (2007) verilerine göre, 21. yüzyılın eğitim programları şu boyutları içermelidir:

1. Program, öğrencilerin gelecekte kullanabilecekleri bilgi, beceri ve tutumları zorunlu eğitim döneminde kazandıracak nitelikte olmalıdır.

2. Bir veya birden çok alanın ortaya koyduğu yeterliklerin her yönden geliştirmesi bakımından Ulusal program geliştirme çalışmaları, konuları ve kazanımları destekler nitelikte olmalıdır.

3. Program katılımcı demokrasiyi ve sivil toplum hareketlerini güçlendirmelidir.

4. Program kişisel gelişim yanında bireylerin sosyal uyumunu da sağlamalıdır.

5. Ekonomide zenginliği ve yaşanabilir bir çevre oluşturulmasını desteklemelidir.

6. Bireyleri küresel-dünya yurttaşlığı için hazırlamalı ve yetiştirmelidir.

Collwill ve Gallagher (2007) ise 21. yüzyıl öğretim programının temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: 1- Farklı muhitlerin düşünce ve arzularına yer verme. 2- Gençlerin gelecekte karşılaşacağı sorunlarla başa çıkabilmeleri için gerekli yeterlikleri içermek. 3- Bireylerde yurttaşlık bilinci oluşturma. 4- Öğretmenlerin, kendi eğitim sürecinde kullanacağı yöntemleri seçmelerine fırsat sunma. 5- Programın sürdürülebilmesi ve verimli olması için değişikliklerin uygulanması ve desteklenerek yaygınlaştırılması.

Esnek olmayan ve katı sınırlarla tasarlanan bir eğitim programı, günümüz bilgi toplumunda istenilen nitelikleri kazandırmada yetersiz kalacağı için 21. yüzyıl eğitim programı, “çerçeve program” olmalıdır. Yani; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan, kişisel farklılıklara önem veren, bireylerin değişen ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda toplumsal ihtiyaçlara da cevap verecek, birey ve toplumun gereksinimlerini ilişkilendirecek esnek bir yapıyla tasarlanması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu şekilde temeldeki öz içeriklere yönelecek ve kültürel gelişim sürecine katılacaktır (Hesapçioğlu, 2001). Bu esnek program ortak zorunlu derslerin yanında, öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek seçmeli derslerin de yer almasını, bu doğrultuda da öğrenci grupları için farklı programların hazırlanmasını ve uygulanmasını gerektirir (Kuzgun vd., 1997).

Paralel bir görüşle Doğan (1997) da, eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda mesleki becerilerin de öğrencilere kazandırılması amacıyla farklı düzenlenen program ve yöntemlerin uygulanması, öğretimde mekân, süre ve yöntem sınırlılıklarının olmaması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla, yeniçağın eğitim programları, bireylere çok bilgi öğretmek değil de öğrenme kapasitelerini artırmak anlamına gelen ‘öğrenmenin sürekliliği’ ilkesine dayanmaktadır (Özden, 2005).

Eğitimin başlangıcı ve sonu olan bir süreç olmadığını belirten Polka ve Mattia (2009)’ya göre, 21. yüzyıl eğitim programları hem geçmişten gelen ve işlevselliğini sürdüren ilkeleri içermeli hem de geleceğin gereksinimlerini karşılayacak donanımda

yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl eğitim programlarının değişmesinin nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır: 1- Teknolojinin gelişmesi ve her alanda kullanılmaya başlanması, 2- Çoğulculuk anlayışının yaygınlaşması, 3- Bilim insanlarının eğitim programlarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmeler yapılması gerektiğini vurgulaması.

Küreselleşen bilgi toplumunun insanı da küresel düşünmek zorundadır ve bu bağlamda eğitimdeki kaliteyi ve nitelikli insan gücünü artırmak ve eğitim programlarının eşdeğerliğini sağlamak için öğretimde dinamizm katacak eğitim programları üzerinde durulmalıdır. Son yıllarda gündemde olan Yaşam Boyu Öğrenme Programı Çerçevesindeki Okul eğitimi, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yetişkin Eğitimi, Eğitimde Bilişim ve Teknoloji kullanımı ve Avrupa Dillerinin Öğrenilmesi gibi eğitilen bireylere önemli katkılar yaptığı düşünülen programlar, buna örnek olarak gösterilebilir (Özkan, 2009).

Eğitim programı geliştirme çalışmaları merkezîyetçi bir anlayış yerine katılım sağlayıcı bir yaklaşımla, sadece üst mevkideki yetkililer ve eğitim uzmanları değil, öğretmenler, yerel yöneticiler, aileler, işverenler, sivil toplum liderleri ve öğrenciler gibi daha geniş toplumsal katılıma imkân sağlamalı ve bu sayede iş birliği ve güç paylaşımı sağlamalıdır (IBE, 1998; IBE, 1999'den akt. Tutkun, 2010). Bu bağlamda program yenileme çalışmalarında geniş katılımı farklı kesimlerin görüşleri alınarak hedefler belirlenirse, 21. yüzyıl eğitim programı, eşitliği ve sosyal adaleti sağlama, üretken ve kaliteli olma gibi unsurları sağlayarak, bireylerin küresel dünyanın ihtiyaçlarını fark edebilecek ve karşılayabilecek nitelikte yetişmelerine olanak sağlar (CSCENPA, 2007).

Yaşanan değişimler neticesinde, çevreyle, nüfusla ya da kadınların eğitimiyle alakalı küresel çaplı sorunların sebep olduğu uluslararası tartışmalar, program geliştirmeyi olumsuz etkilerken, yerel ve siyasi zorlamalar da dikkatli bir plan yapılmaksızın hatalı kararlar alınmasına yol açabilir. Bu etkiler ise eğitim programının verimliliğini düşürmenin yanında öğretmenlerin de işini zorlaştırır. Eğitim programlarının bu tür sıkıntılarla nasıl ilişkilendirileceği ve beklentilerin programlara nasıl dâhil edilebileceği hususları, mutlaka takip edilmelidir. Zira program geliştirme sürecine gereğinden fazla yenilik eklenmeye çalışılırsa, başarı sağlanamaz. Bu nedenle düzenleme ya da değişiklik çalışmalarında, eğitim programlarındaki mevcut olanak ve kaynakların, amaca hizmet etme yeterliliği dikkate alınmalıdır. Ancak bu sayede

umulan ile var olan arasındaki mesafe azaltılabilir (IBE, 1998'den akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010a).

Gülpınar (2005)'a göre eğitimde istenilen dönüşümün yaşanması, öncelikle eğitim sistemini işleten öğretmenlerin gerçekleşen değişimleri benimsemelerine bağlıdır. Aksi bir durumda, “model işlemiyor” denilerek daha önceki örneklerde de olduğu gibi bu yeni yaklaşımların da gözden düşebileceğini belirtmişlerdir. Eğitimde yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından benimsenmesi aynı zamanda, bu bağlamdaki uygulamaların yaygınlaşmasına yardımcı olmaları ve yenilen rolleri konusunda karmaşa yaşamamaları açısından da büyük bir öneme sahiptir (Akpınar ve Aydın, 2007). Drucker (1996'dan akt. Çalık ve Sezgin, 2005)'in deyişiyle de; başta eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin, bu “*yeni gerçekler*”in bilincinde olmaları ve bu doğrultuda 21. yüzyıl paradigmasının eğitime yansımalarını doğru değerlendirmeleri gerekir.

#### 1.4. 21. YÜZYILDA ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Tarih boyunca, toplumsal oluşum ve gelişmelerin yaşanmasında her meslek ayrı bir öneme sahip olmakla beraber öğretmenlik mesleğinin özellikle ülkelerin geleceğini biçimlendirdiği düşünülecek olursa, toplumlar için çok büyük bir öneme sahip olduğu açıktır (Apaydın, 1998'den; akt. Arsal, 2004).

İnsanların önceliklerinin, günümüz bilgi çağında değişmesiyle beraber eğitim sistemi ve buna bağlı olarak da öğretmenlik mesleğinin değişmesi de kaçınılmaz olmuştur. Gelişen teknolojiyle bilgiye kolayca erişebilen öğrenciler, bilgiyi sunan-anlatan öğretmen tipini talep etmek yerine, bilgiyi kendilerinin biçimlendirebilmeleri için onlara yol gösterecek öğretmen tipine gereksinim duymaktadır (Özcan, 2013). Artık öğretmenlerin sınıfın kralı ya da kraliçesi olmadığı, tüm bildiklerinin kesin ve tek doğru olmadığı, değerlendirmenin sadece sınavla yapılmadığı bir dönem yaşanmaktadır. Aslında öğretmenlerin çoğunun aynı fikirde olduğu ve değişimleri kabul edeceği düşünülmekle birlikte; dünya genelinde yapılan araştırmalar, en zorlu değişim ve dönüşümün eğitim sektöründe ve eğitimcide meydana geldiğini saptamışlardır. Diğer alanlarda yaşanan hızlı örgütsel değişimler okullarda daha yavaş yaşanmakta hatta bazen hiç yaşanmamaktadır. Fakat 21. yüzyıl öğrencilerinin taleplerinin karşılanması ancak eğitim sistemindeki değişme ve eğitimcilerin eğitimi ile mümkün olacaktır (Hergüner, 1995).

Yeni yüz yılın getirdiği değişiklikler ile birlikte, yaşanan bu değişikliklere toplumun da ayak uydurabilmesi zorunlu hale gelmiş ve bunun sonucunda çağın gerekliliğine göre daha nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Kazu ve Yenen, 2014). Geçmiş öğreten, bugünü geliştiren, geleceğe yön veren, öğrencilere çeşitli bilgi ve becerileri kazandıran, onlara kılavuzluk eden öğretmenler; eskiden bilgiyi sadece aktaran kişiler olarak görülmekte; bazen bir mühendis, bazen bir sanatçı ve bazen de bir uzman olarak tanımlanmaktaydı (Güneş, 2016).

Günümüzde ise modern toplumlar bilgiye erişimin kolaylaşması üzerine geleneksel öğretmen algısından sıyrılarak yeni tanımlamalar yapmışlardır. Bu yeni modern algı, öğretmenleri; öğrencilere kılavuzluk yapan, sorgulamayı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi öğreten, teknolojik araçları kullanarak öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler elde etmesini sağlayan yeterliliklere ve rollere sahip yetişkinler olarak tanımlamıştır (Aydeniz, 2017).

Ülkemizde çağdaş anlamda 1848'den itibaren Tanzimat Dönemi ile ortaya çıkan ve günümüze kadar farklı süreçlerden geçerek şekillenen öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği (Akyüz, 2006), daha nitelikli bireyler yetiştirilmesi ve rekabet ortamından faydalanma gibi gelişen dünya ile beraber ortaya çıkan ihtiyaçlar karşısında birçok değişime uğramıştır. Bu ihtiyaç duyulan niteliklerin bireylere kazandırılması yolunun eğitimden geçtiği düşünülecek olursa, öğretmen yetiştirme küresel anlamda nasıl bir önem arz ettiği daha iyi anlaşılacaktır (Akdemir, 2013).

Öğrenme süreçlerinde öğrencilere etkili ve doğru kılavuzluk yapabilmek Melvin (2011)'e göre, her şeyden önce öğretmenlerin öğrencileri iyi tanımalarını ve onların özelliklerine uygun olarak ders planı yapmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla çağımızda öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilen, onların özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilen, öğretim süreçlerinde iyi bir rehberlik sağlayabilen 21. yüzyıl öğretmenlerine ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Ülkemizde ise öğretmenleri bu niteliklere sahip kılma sürecinde ihtiyacı karşılayacak kurumlar eğitim fakülteleridir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri, öğretmenlik vasfının yanında aynı zamanda 21. yüzyıl öğreneni olan öğretmen adaylarını çağımızın koşullarına uygun ve gerekli becerilerle donatarak yetiştirmekle sorumludur (Orhan-Göksün, 2016).

Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen reform çalışması sonucunda meydana gelen yeni uygulamalara aktif biçimde katılmaları sağlanmalı ve

öğretmen eğitiminin de çağın anlayış ve becerilerini kazandırmada uygun yeterlikte olması gerekmektedir. Buradan hareketle de ülkeler, öğretmen yetiştirme eğitim programlarını gözden geçirmeli, 21. yüzyılın ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak biçimde güncelleştirmeli ve gerekli tüm değişiklikleri yapmalıdır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010b).

Öğretmenler eğitim-öğretim süreçlerini 21. yüzyıl anlayışına göre uygulamadıkça çağımızın özelliklerine göre çizilen öğrenci profilinin bir faydasının olmayacağını belirten Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) öğretmen adaylarının etkili yöntemlerle seçilmesi ve onlara 21. yüzyıl anlayışına uygun kaliteli bir eğitimin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (EARGED, 2011). Buna göre, öğretmenlerden beklenen taleplerin karşılanabilmesi için öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları eğitimin belirtilen nitelikleri kazandırmaya uygun bir yapıda olması gerekmektedir (Köğçe vd., 2014). Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programları büyük bir öneme sahiptir. Eğitim uygulamalarındaki başarı, öğretmenlerin eğitimine bağlıdır ve bu başarının sağlanması için IBE (1996'dan akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010b) verilerine göre dört temel etken bulunmaktadır. Bunlar: 1- Öğretmen eğitiminin profesyonelleştirilmesi. 2- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim. 3- Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojilerini kullanmayı öğrenmesi. 4- Geleceğin öğretmenlerinden ne beklendiğinin tanımlanmasıdır.

Son yıllarda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri (TIMMS) sınavlarında daimi başarıyı yakalamış ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde, eğitim sistemlerinin her kademesine 21. yüzyıl becerilerinin dâhil edilmesinin en çok vurgulanan noktalardan biri olduğu görülmektedir (Aydın, 2019). Başarıyı yakalamış bu ülkelerden biri olan Singapur'da öğretmen eğitimi programlarına yönelik çalışan National Institute of Educational (NIE), 21.yy'da Öğretmen Eğitimi Modeli (Teacher Education Model for the 21st Century [TE21]) başlığıyla beş yıllık bir stratejik plan hazırlamıştır. Model öğretmen yetiştirme sürecinde 21. yüzyıl becerilerini merkeze almıştır (NIE, 2009). Diğer başarılı ülkelerden biri olan Finlandiya'da da, ilköğretim kademesinden başlanarak yükseköğretime kadar her basamakta 21. yüzyıl becerinin kazandırılması hususuna ayrı bir önem verildiği belirtilmektedir (Finlandiya Ulusal Eğitim Kurumu-FNBE, 2018).



Dünya genelinde yaşanan gelişmeler ve gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda Türkiye’de de 2012 yılında Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD) tarafından eğitim sistemi ile ilgili yaptığı çalışmalar kapsamında “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği” konulu bir toplantı dizisi başlatılmıştır. Buna göre, bireylerin 21. yüzyıl becerilerini kazanabilmeleri için eğitim programlarının yenilenmesi gerekmekte, öğretmenlerin de bu becerilerin neler olduğunu iyi derecede bilmesi ve bu becerilere sahip olması dolayısıyla da öğretim çalışmalarına ve ders süreçlerine bu becerileri de dâhil ederek eğitim programlarında yenilikler yapması beklenmektedir (TÜSİAD, 2012).

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında gerçekleşen gelişmeler doğrultusunda Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişimler, toplumsal gereksinim ve beklentiler göz önünde bulundurularak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında eğitim/egitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu son düzenlemede “21. yüzyıl beceri ve yeterlikleri incelenmiş ve dikkate alınmıştır” ifadesine de yer verilerek 21. yüzyıl becerilerine vurgu yapılmıştır. Yeni düzenlemeler sonucu nihai programlar, 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlamak üzere uygulamaya konulmuştur (Aydın, 2019).

Ayrıca uluslararası yeterlik çalışmalarından hareketle ülkemizde de MEB tarafından “21. yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” gibi sorulardan yola çıkılarak çalışma başlatılmış ve çağdaş öğretilerde bulunması gerekli yeterlikler belirlenmiştir. Buna rağmen 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde 21. yüzyıl becerilerine açık olarak değinilmemiş ve vurgu yapılmamıştır (MEB, 2006). Eğitimde yaşanan gelişmelerin de etkisiyle 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek revize edilmiştir. Bu doğrultuda yenilenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak belirtilen ve birbirlerini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmuştur. Önceki raporun aksine bu raporda 21. yüzyıl becerileri önemli bir yere sahip olmuş ve öğretmenlerden beklenen 21. yüzyıl becerilerine açıkça vurgu yapılmıştır (MEB, 2017).

Mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutumların öğretmen eğitimi sürecinde kazanılmaya başlaması sebebiyle bu süreçte 21. yüzyıl becerilerinin vurgulanması, öğretmen adaylarının bu becerilerin bilincinde ve bunlara sahip olarak mesleğe hazırlanmaları bakımından ve de bu becerileri öğrencilere kazandırmak için ihtiyaçları olan yeterlikleri geliştirmeleri açısından son derece önemli görülmektedir (Saçmalioğlu, 2019). Bireylerin yaşamlarında ve kariyer hedeflerinde birçok noktada etkili olan 21. yüzyıl becerilerinin, eğitim yoluyla ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında edinilebileceğini belirten Anagün vd. (2016), bu becerilerin kazanımının öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu ve dolayısıyla da öğretmenlerin kendilerinin de bu becerilere sahip olmaları ve öğretim süreçlerine de dâhil ederek bu becerileri kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özgüzel (2018) hizmet öncesi eğitimin önemi konusunda, üniversite mezunlarının daha kaliteli bir yetkinlik-yeterlilik, bilgi-beceri seviyesine ulaştırılmaları için öğretim elemanlarının da niteliğinin yükseltilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve bunun ilk koşulunun da ‘Yaşam Boyu Öğrenme’ kültürünün benimsenmesi olduğunu belirtmiştir. Zira bugün mezun olan bir eğitimcinin çalışma hayatının sonlarına doğru sınıfında karşılaşacağı öğrenci yapısını, beklentisini ve iş hayatının gerçeklerine nasıl hazırlanabileceğini, yaşam boyu öğrenme yapmadan anlayabilmesi ve kaliteli bir eğitimci olması mümkün değildir.

21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin öğretmen becerilerini etkileyebileceği gibi, öğretmenlerin sahip olması beklenen becerilerin de öğrenci becerilerini geliştirebileceği söylenebilir (Sanders & Rivers, 1996). Dolayısıyla öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini üst düzeyde kullandıkları bir sınıf ortamında, öğretmen de sahip olduğu becerilerin tamamını kullanmak mecburiyetinde kalabilir. Bunun tam tersi durumda ise öğretmenin becerilerini üst düzeyde kullandığı bir derste de öğrenciler üst düzey becerilerini kullanmak için güdülenebilir hatta zorunda kalabilirler. Bu açıdan bakıldığında, 21. yüzyıl öğrenci becerileri ve öğretmen yeterliklerinin birbirini etkileyen parametreler olduğu ve bunları kazandırabilmek için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları gerektiği karşımıza çıkmaktadır (Orhan-Göksün, 2016).

## 2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

Günümüzde bireylerin yaşadıkları yüzyılın beklentilerine cevap verecek becerilere sahip olmaları ve bunun için de öğrenme süreçlerinde kendi bilişsel süreçlerini bilmeleri ve bilişsel kaynakları kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Zira 21. yüzyılda bireylerden beklenen kendi kendine öğrenmenin önemini bilme, bilgiyi araştırma, edindiği bilgileri sorgulama, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve kontrol etme, sahip olduğu bilgileri yapılandırabilme ve yeni durumlara uygulayabilme becerileri, ancak bireylerin bilişsel süreçlerini iyi kullanabilmeleri ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları ile mümkün olacaktır. Buradan hareketle bilgi çağında gündeme gelen 21. yüzyıl becerileri ile beraber önem kazanan kavramlardan bir tanesinin de üstbiliş olduğu görülmektedir.

### 2.1. KAVRAMSAL OLARAK ÜSTBİLİŞ

En genel anlamıyla “düşünme üzerine düşünme” olarak tanımlanan “üstbiliş (metacognition)” terimi son yıllarda kavram olarak oldukça geniş bir alana yayılmış ve eğitim psikolojisinin temel kavramlarından biri haline gelmiştir (Türk, 2011). Metacognition kelime olarak, Yunanca bir kelime olan, “üst, öte vb.” anlamlara gelen “meta” kelimesi ile “bilmiş” anlamına gelen “cognition” kelimesinin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Ülkemizde bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar, kelimeyi dilimize çevirirken farklı ifadeler kullanmışlardır (Bars, 2016).

Alanyazın incelendiğinde “metacognition” sözcüğü farklı ifadelerle şu şekilde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Sübaşı, (2000) ve Senemoğlu (2005) *metacognition* sözcüğünü yürütücü biliş olarak kullanmayı tercih ederken; Özcan (2007) ve Alemdar (2009) bilişüstü; Namlu (2004), Yurdakul (2004) ve Akın (2006) bilişötesi; Gelen (2003) ve Demir (2009) bilişsel farkındalık; Çakıroğlu (2007) ve Özsoy (2007) ise üstbiliş olarak kullanmayı tercih etmişlerdir. Özsoy (2007) ülkemizde yapılan araştırmalarda bu kavramı ifade eden farklı terimlerin kullanılması dolayısıyla bir fikir birliğine varılamadığını ve ortak bir terim geliştirmenin gerekli olduğunu düşünerek Türk Dil Kurumu (TDK)’ya yazılı başvuruda bulunmuştur. TDK tarafından metacognition kelimesinin karşılığı olarak “üstbiliş” teriminin kullanılması önerilmiştir. Bu çalışmada da TDK’nın önerisi esas alınarak ve daha sonraki araştırmalara referans olacak ortak bir dilin geliştirilmesi amacıyla “üstbiliş” kavramı kullanılmıştır.

Üstbiliş “metacognition” kavramı İlk olarak 70’li yıllarda Flavell (1979)’in çalışmasından sonra gündeme gelmiştir. Bu tarihten itibaren dünyada çok sık çalışılmasına rağmen ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren çalışmalara konu olmaya başlamıştır (Çakıroğlu, 2007). 1976 yılında çocukların bellek yetenekleri konulu araştırmasında üstbellek (metamemory) terimini kullanan Flavell, sonraki yıllarda konu üzerindeki çalışmalarını geliştirerek 1979 yılında üstbiliş (metacognition) terimini literatüre kazandırmıştır (Özsoy, 2008). Flavell (1976), Brown (1978), Borkowski (1990), Osman ve Hannafin (1992), Schraw ve Dennison (1994), Wellman (1985) ile Zimmermen (1986), üstbiliş alanında çalışan ve üstbilişi tanımlayan araştırmacılardan önde gelenlerdir (Akın ve Abacı, 2011’den akt. Bars, 2016). Kavramın tanımı konusunda yapılan araştırmalara karşın ortak bir tanım oluşturulamamış ve bunun sebebi olarak da kavramın literatürde anlamları aynı olsa da pek çok farklı karşılığının bulunması görülmüştür (Şahin, 2015).

Metacognition kavramının temelinde kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma (awareness), bilinçli davranma (consciousness), kendini kontrol, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme (self control-regulation, self assesment), planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır (Gelen, 2004). Veenman vd. (2006)’ne göre bilişsel sistemin bir parçası olan üstbiliş, aynı zamanda da bilişsel sistemi yukarıdan gören ve onu yöneten üst düzey bir yapıdır.

Üstbiliş, yalnızca insanlara özgü olan bilincin özel bir çeşidi ve en temel bileşeni olarak görülmekte, kavramın aynı zamanda öz-yansıtıcı bilgi olarak da nitelendirilebileceği belirtilmektedir (Metcalf, 2008). Flavell (1979) üstbilişi, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Flavell’den sonra üstbilişle ilgili araştırmalara yoğunlaşan Brown (1987’den akt. Akın vd., 2007)’a göre ise üstbiliş, bireylerin planlanmış öğrenme ve problem çözme faaliyetlerinde kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olması ve bunları düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Osman ve Hannafin’e göre (1992) üstbiliş genel olarak bireylerin kendi bilgi ve yeteneklerini anlamasını, kontrolünü sağlamasını ve özbilişsel süreçlerini yönlendirmesini ifade ederken; Crick (2000) üstbiliş kavramını bilgi işleme sürecinin çatısı konumunda olan, süreci gözetleyen ve yöneten bir üst sistem olarak betimlemektedir. Yurdakul (2004) göre ise üstbiliş bireyin kendi kendini yönetmesini ve yansıtmasını içermektedir.

Babacan (2012) genel anlamda ‘düşünme üzerine düşünme’ olarak tanımlanan üstbiliş kavramını farklı bir bakış açısıyla; bireyin kendi düşüncesini yansıtmaya becerisi ve bunu nasıl çözümlenebileceğini tahmin edebilmesi, bu çözümlenmelerden nasıl sonuç çıkaracağını ve öğrendiklerini nasıl uygulayacağını bilme gerekliliği şeklinde tanımlamaktadır. Duman (2013) ise yapılan tanımlamalardan hareketle üstbiliş, kişilerin bilişsel süreçlerini planlaması, izlemesi, düzenlemesi, kontrol etmesi, yönetmesi, değerlendirmesi ve yansıtma yaparak tecrübe etmesi, nasıl düşündüğünün ve öğrendiğinin farkında olması şeklinde ifade etmiştir.

Tanımlar farklılık gösterse de hepsinin ortak noktası, üstbilişin bilişsel süreçleri denetlemesi ve düzenlemesi hususundaki etkilerini açıklamaya odaklanmasıdır (Çakıroğlu, 2007). Üstbiliş kavramı, Flavell’e (1979) göre biliş kontrol eden, düzene sokan ve değerlendiren üst düzey bilişsel yapı, bilgi ve aşamalardan oluşan bir farkındalık sistemidir. Bilişsel yapıya hâkim olan ve onu yöneten üstbiliş, bir sistem olsa da aynı zamanda bilişin bir parçası konumundadır (Duman, 2013).

Üstbilişin, biliş ve bilişsel süreçler ile doğrudan bağlantılı olması bu kavramların birbirinden ayrılmasını zorlaştırmasına rağmen biliş ve üstbiliş iki farklı kavramdır. Örneğin bir metnin okunabilmesi için gereken beceri ile bir metnin kavrama düzeyinin incelenmesi için gereken beceri birbirinden farklıdır. İlkinde bilişsel beceri gerekirken ikinci durumda üstbilişsel beceri gerekmektedir. Farklı bir örnekle, bir bilgisayar programını kullanmaya yönelik bilgi bilişseldir; ancak bireyin bir metni okuma becerisinin bilgisayar programını kullanabilme becerisinden daha yeterli olduğuna dair bilgisi üstbilişseldir (Gama, 2004).

Biliş ile üstbiliş arasındaki fark; bilişin algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içermesi, üstbilişin ise insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesidir (Garner & Alexander, 1989). Fırat-Durdukoca (2013) da bu farkı, üstbilişin bilişin bilinçli hale gelmesi olarak açıklamaktadır.

Biliş herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama iken üstbiliş, o şeyi öğrenmeye ve anlamaya ek olarak onun nasıl öğrenildiğinin de farkında olunması, yani nasıl öğrendiğini bilmedir (Senemoğlu, 2005). Benzer şekilde biliş ve üstbilişin farklı olduğunu savunan Rivers (2001’den akt. Öztürk, 2019)’e göre ise biliş kazanılmış bilgileri temsil ederken, üstbiliş ise o bilginin kavranmasını ve bireyin o bilgiye dair

farkındalığını ifade etmektedir. Schraw (1998) de biliş ile üstbiliş arasındaki farkı; bilişin bir görevi sadece yapabilmek için gerekli olması, üstbilişin ise bu görevin nasıl yapılabileceğini anlamak için gerekli olması şeklinde açıklamaktadır.

Bu farklılığa Flavell (1979) de üstbiliş modelinde değinmiş; biliş ve üstbilişin içerik ve işlev bakımından farklılık gösterdiğini fakat şekil ve nitelik bakımından benzer yapıya sahip olduklarını varsaymıştır. Buna göre benzerlikleri şu şekilde açıklanabilir; her ikisi de kazanılabilir ve unutulabilir, doğru ya da yanlış olabilir, ikisi de dışsal etkenlerle açıklanabilir. Ancak farklılık gösterdiği noktalardan biri olan işlev bakımından ele alındığında; bilişin işlevi problemleri çözmek iken, üstbilişin işlevi problemin çözümünde ya da bir görevi yerine getirmede bireyin bilişsel süreçlerini yönetmek ve performansını düzenlemektir. İçerik bakımından ele alındıklarında ise; biliş gerçek dünyadaki şeyleri ve zihinsel imgeleri içerirken, üstbiliş biliş hakkındaki bilgi ve becerileri içermektedir. Dolayısıyla Flavell'e göre üstbilişi diğer düşünme çeşitlerinden ayıran kaynağıdır. Ayrıca biliş bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerirken, üstbiliş ise öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Çakıroğlu, 2007).

Uslu (2016) bu farklılığı bir benzetme ile açıklamaktadır. Bilişin bir okuldaki öğretmene, üstbilişin ise okul müdürüne benzetilebileceğini; bilişin öğretmen gibi rehberlik yaptığını, üstbilişin ise müdür gibi sürecin kontrolünü sağladığını ifade etmektedir. Uslu, üstbilişin öğrenme ile motivasyon, bireyin hafızası ile karar verme yetisi vb. gibi farklı konular arasında köprü görevi gördüğünü de belirtmektedir. Ayrıca üstbilişsel aktiviteler bilişsel aktiviteleri takip eder ya da daha önce gerçekleşir ve ikisi de karşılıklı olarak sıkı bir ilişki içinde birbirine bağımlı süreçlerdir (Flavell, 1979).

Bilişin bir formu olan üstbiliş, bilişsel süreçlerdeki aktif kontrolü sağlayan yüksek düzeyde bir düşünme sürecidir. Öğrenme konusundaki bilişsel teorilere olan ilginin çoğalması ve üstbilişin öğrenme çıktılarında ilerleme göstermesi, üstbiliş kavramının yoğun bir şekilde araştırmalara konu olmasını sağlamıştır. Akın (2006) bu ilgi ve dikkatin sebebini, üstbilişin biliş ve duygu arasında bir arabirim olması ve öğrenme sürecinde başarıya ulaşmak için gereken öz-düzenlemede temel etkenlerden biri olması olarak açıklamaktadır.

Akpınar (2011) ise bu ilginin nedenini; yeni yüzyılda yaygınlık kazanan bilişsel psikolojiye bağlı olarak eğitim alanında 'kendi kendine öğrenme' ve 'öğrenmeyi

öğrenme' gibi yeterliklerin ön plana çıkmasına, bu yeterliklerin kazandırılmasında ise üstbilişin etkili olduğu varsayımına dayandırmaktadır. Bu noktada; bireylerin bilişsel bilgi süreçlerini oluşturan bilgi, hafıza, dikkat, tahmin, yanılma vb. kavramlarla ilgili olan üstbiliş konusunda önemli olan, bireyin bu süreçleri nasıl kullandığı değil, bu süreçler hakkındaki bilgi ve inançlarının ne olduğudur (Duman, 2013).

Üstbiliş, Anderson (2002)'a göre, bir şey üzerinde salt düşünmenin ötesinde, bireyin düşünme ve yansıtma sürecini birleştirmesini sağlayan bir süreçtir. Beş ana bileşenden oluşan bu süreç şu şekilde sıralanmaktadır: 1) öğrenmeye hazırlık ve planlama 2) öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma 3) strateji kullanımını izleme 4) farklı stratejileri bir arada kullanma 5) kullanılan stratejiyi ve öğrenmeyi değerlendirme. Bu süreçte hazırlık ve planlama aşaması, başarılmak istenen hedefe karar verme, stratejileri seçme ve kullanma ise süreçte hangi stratejilerin kullanıldığı ile ilgilidir. Süreç, bireyin strateji kullanımını izlemesi, kullanılan stratejiler arasındaki uyumu sağlaması, süreci ve öğrenmeyi değerlendirmesi aşamaları ile devam eder. Üstbilişsel evre boyunca bu döngü devam eder ve değerlendirilir.

Flavell (1979) üstbilişin dört bileşenden oluştuğunu ileri sürerek bunları şöyle belirtmiştir: a) üstbilişsel bilgi, b) üstbilişsel deneyim, c) hedefler/görevler ve d) işlemler/stratejiler. Üstbilişsel bilgi, bireylerin bilişsel süreçleri (hedefleri, eylemleri, tecrübeleri vb.) hakkındaki bilgisidir. Buna, bir öğrencinin matematik dersinde diğer arkadaşlarına göre daha iyi olduğunu düşünmesi örnek olarak verilebilir. Üstbilişsel deneyim ise bilişsel görevler ve zihinsel faaliyetlerle alakalı bilişsel ve duyuşsal yaşantılardır. Buna da, bireyin bir sohbet esnasında, arkadaşının söylediğini anlamadığını hissetmesi örnek verilebilir. Hedefler bilişsel bir görevin amacını ifade ederken; stratejiler ise, belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılan davranış ve yöntemleri ifade etmektedir. Flavell bu modelde özellikle üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyime dikkat çekerek, hedef ve strateji bileşenlerini de bu iki önemli olgu içinde açıklamıştır (Flavell, 1979). Flavell, daha sonraki yıllarda yaptığı çalışmalarında da bunlardan en önemli olanların “üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim” olduğunu vurgulamıştır (Yürük, 2014'den akt. Digilli-Baran, 2019).

Flavell'den sonra üstbiliş üzerine çalışmalar yapan Brown (1987'den akt. Yıldız, 2012) üstbilişi iki ana kategoride ele almıştır. Bunlar bilişin bilgisi (üstbilişsel bilgi) ve bilişin düzenlenmesidir. Üstbilişin bileşenleri ile ilgili sınıflandırmalar, tıpkı tanımı ve üstbiliş yerine kullanılan terimlerde olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda da

Flavell ve Brown'ın modelleri araştırmacılara bir temel teşkil etmiş ve diğer araştırmalar bu modeller üzerine yapılandırılmışlardır (Başpınar, 2019). Üstbiliş konusunda geliştirilen bazı modeller aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmuştur:

**Tablo 5. Üstbiliş Sınıflandırmaları**

Araştırmacı	Üstbilişin Öğeleri
Flavell (1979)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel deneyim 3) Görevler ve hedefler 4) Stratejiler
Brown (1982)	1) Bilişin bilgisi 2) Bilişin düzenlenmesi
Kluwe (1987)	1) Bireyin kendisinin ve başkalarının düşünmesi hakkında bilgisi 2) Bireyin kendi düşüncesini izlemesi ve düzenlemesi
Jacobs ve Paris (1987) Paris ve Parecki (1993) Winogard ve Paris (1989)	1) Öz bilgi 2) Öz yönetme
Pintrich, Wolters ve Baxter (2000)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel kararlar ve izleme 3) Öz düzenleme ve kontrol
Kuhn (2000)	1) Üstbilişsel bilme 2) Üst-stratejik bilme
Schneider ve Lockl (2002)	1) Bildirimsel üstbiliş 2) İşlemsel üstbiliş
Hertzog ve Robinson (2005)	1) Kişinin kendi bilişlerine ve diğer insanların bilişlerine ilişkin inançları 2) Kişinin bilişsel süreçlere ve mekanizmalara ilişkin bilgisi 3) Kişinin kendi bilişsel durum ve ürünlerini izlemesi
Efklids (2006)	1) Üstbilişsel bilgi 2) Üstbilişsel deneyimler 3) Üstbilişsel beceriler

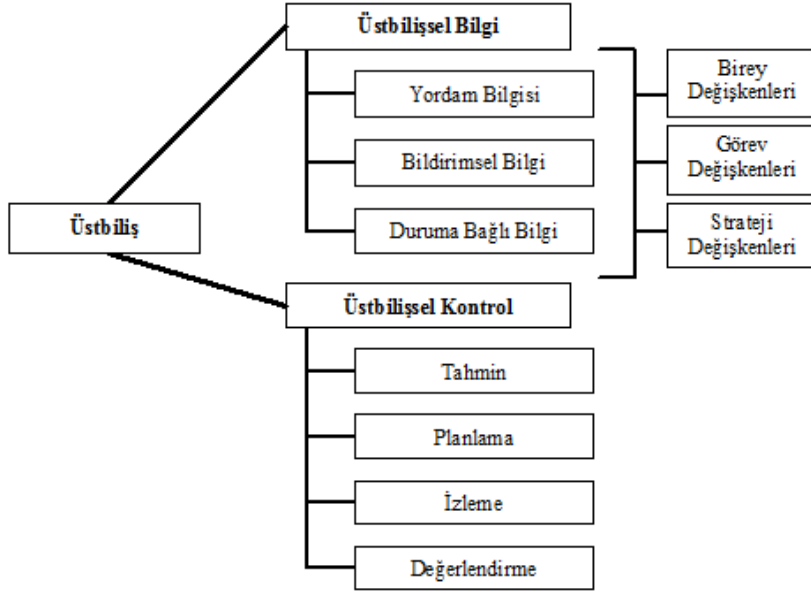
Kaynak: Saraç (2010).

Yapılan araştırmaların sonucunda zaman içerisinde daha net bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu konuda Schraw ve Dennison (1994) da, üstbilişin biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde sınıflandırılan iki ana bileşenin zamanla araştırmacılar (Brown, 1987; Flavell, 1987; Jacobs & Paris, 1987) tarafından yapılan çalışmalarla da genişletilerek alt bileşenlerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Modern çalışmalarda da üstbilişin genellikle “Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme” olarak iki ana



başlıkta incelendiğini belirten Özsoy (2007), Flavell ve Brown'ın çalışmalarını esas alarak üstbilişin bu iki ana kolu ve alt dallarını aşağıdaki Şekil 2'de göstermiştir:

Şekil 2. Üstbiliş Modeli



Kaynak: Özsoy (2007).

### Üstbilişsel Bilgi

Sınıflandırmanın ilk aşaması kabul edilen üstbilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişsel kaynaklarını tanımasını, öğrenme durumlarını ve öğrenme konusundaki yeterliğini içermektedir (Baker & Brown, 1984). Farklı bir bakışla Jacobs ve Paris (1987) üstbilişsel bilgiyi, bireyin kendi bilişi ile ilgili değerlendirmesi yani bir tür öz-değerlendirme olarak ele almakta; öz-değerlendirmeyi de bireylerin bir görev ya da alanla ilgili olarak sahip oldukları bilgi olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve hangi durumda ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olması üstbilişsel bilgi olarak ifade edilebilir (Doğan, 2009).

Flavell'e (1979) göre üstbilişsel bilgi, bilişsel faaliyetlerin gelişimini, yöntemini ve sonuçlarını etkileyen değişkenler hakkındaki bilgi ve inanışlardan meydana gelmektedir. Bu değişkenler; birey (kişi) değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleridir. Birey değişkeni, bilgi işlemci olarak görülen bireyin, kendi ve diğer insanlar hakkındaki inandığı ve zihninde yapılandığı bilgiyi ifade ederken; görev değişkeni bireyin karşılaştığı durumun doğası ve hedeflediği görevin gerektirdiği bilgi ve beceriler hakkındaki bilgisini içermektedir. Strateji değişkeni ise, bireyin karşılaştığı bir problemi çözerken ya da bir görevi yerine getirirken kullanabileceği stratejilere ait bilgisini ifade etmektedir.

Brown (1987'den akt. Başpınar, 2019) ise üstbilişsel bilginin üç türü olduğunu belirtmekte ve bu türleri bildirimsel bilgi, yordam bilgisi ve duruma bağlı (durumsal) bilgi olarak açıklamaktadır. Kısaca, bildirimsel bilgi, bir şey "hakkında" bilgi sahibi olmak; yordam bilgisi bir şeyin "nasıl" yapılacağını bilmek; durumsal bilgi ise "neden" ve "ne zaman" yapılacağını bilmek anlamlarına gelmekte (Schraw & Moshmann, 1995) ve bu türler aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır.

**Bildirimsel bilgi (declarative knowledge):** Kişinin kendine, sahip olduğu becerilere ve gösterdiği performanslarında etkisi olan faktörlere dair bilgisidir (Schraw, 1998). Bireyin bir işi ya da görevi yapıp yapamayacağını bilmesini ifade etmektedir (Özsoy, 2007). Akın (2006) bildirimsel bilginin bireyin açıklanabilir, konuşulabilir veya yazılabilir olarak düşündüğü gerçek bilgi olduğunu belirterek; fizikte momentumu hesaplamak için gerekli formülü bilmeyi buna örnek olarak göstermektedir. Bu bilgi türü, Flavell'in bahsettiği birey değişkenlerine karşılık gelebilir.

**Yordam bilgisi (procedural knowledge):** Bir işin ya da görevin nasıl yapılacağını, başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını bilmektir. Örnek olarak, bireyin bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmesi gösterilebilir (Özsoy, 2007). Yordam bilgisi şeylerin "nasıl"ını bilmeyi ve bir şeyleri yapma, stratejileri seçme ve kullanma hakkındaki bilgiyi ifade eder ve bu bilginin çoğunluğu sezgisel ve stratejik olarak temsil edilir (Akın, 2006). Yordam bilgisi, açıklayıcı bilginin etkin bir şekilde kullanımını gerektirir. Bu nedenle yordam bilgisini etkili kullanabilen bireylerin strateji yelpazesi genişir ve problem çözmeye niteliksel olarak farklı stratejiler kullanırlar (Glaser & Chui, 1987; Pressley vd., 1987; Desoete, 2001'den akt. Kaplan, 2019). Bu tür bilgi, görev değişkenleri ile bağdaştırılabilir.

**Duruma bağlı bilgi (conditional knowledge):** Bildirimsel bilgi ve yordamsal bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağına dair bilgisidir (Garner, 1990'den akt. Kaplan, 2019). Hangi stratejilerin kullanılmasının uygun olduğunu, ne zaman daha etkili ve verimli olduklarını bilmedir (Campbell, 2002). Dolayısıyla bireyin bildirimsel bilgi ve yordamsal bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin o işi yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Özsoy, 2007). Bireyin kaynakları daha seçici bölüştürmesine ve stratejileri daha etkili kullanmasına yardımcı olması, durumsal bilginin önemini artırmaktadır. Bu tür bilgiye de,

öğrenenlerin, tekrarı neden ve ne zaman kullanacaklarını bilmesi örnek olarak verilebilir (Türk, 2011). Bu bilgi türü de strateji değişkenleri ile ilişkilendirilebilir.

#### Üstbilişsel Kontrol/Düzenleme

Üstbilişsel kontrol (üstbilişsel düzenleme), bireyin kendi düşünme eylemini ve öğrenmesini kontrol etmek için kullandığı üstbilişsel aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Schraw & Moshman, 1995). Üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşan ve üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılabilen bu aşama, üstbilişsel bilgiyi hedeflenen bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme becerisi olarak da açıklanabilir (Özsoy, 2007). Üstbilişin düzenlenmesi, bireylerin öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan bir dizi etkinliği işaret eder. Araştırmalar üstbilişsel düzenlemenin, kaynakları özen ve dikkatle kullanma, stratejileri daha etkin uygulama ve problemlerin farkına varmayı kolaylaştırma gibi faydaları sayesinde performansı artırdığı varsayımını desteklemektedir (Schraw, 1998). Literatür, dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Schraw & Moshman, 1995; Lucangeli & Cornoldi, 1997; Desoete vd., 2001; Desoete & Roeyers, 2002). Bunlar; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir.

**Tahmin (Prediction):** Tahmin bireyleri öğrenme faaliyetlerinin hedefleri, süresi, sonuçları hakkında düşünmeye sevk ederek; süreçte karşılaşacakları zorlukları tahmin etmelerini ve bu tahminleri ile beklentilerini ve çalışmalarını düzenleyebilmelerini sağlayan önemli bir basamaktır. Çalışma öncesi yapılan ve tetiklenen tahminlerin bilişi etkilediği düşünülmektedir (Cornoldi, 1998'den akt. Özsoy, 2007).

**Planlama (Planning):** Bu aşama, amaçların belirlenmesini, uygun strateji ve kaynakların seçilmesini, ön bilgilerin kullanılmasını ve eylem planının yapılmasını ifade eder (Schraw, 1998). Planlama, hedeflere ulaşabilmek için hangi işlemlerin, ne zaman ve niçin yapılması gerektiğini ve olası çözüm yollarının neler olabileceğini belirleyen bir boyuttur. (Wilburne, 1997'den akt. Digilli-Baran, 2019). Bir materyali ya da okunacak bir metni öncesinde gözden geçirmek, ele alınacak problemi ya da görevi analiz etmek, çalışma öncesinde amaçları netleştirmek, metni okumadan önce üzerinde sorular üretmek vb. faaliyetler planlama stratejilerine örnek olarak verilebilir. Bu stratejiler, görevin daha kolay anlaşılmasına ve düzenlenmesine, önbilgilerin harekete geçirilmesine, bilişsel stratejilerin kararlaştırılmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmalara yardımcı olmaktadır (Pintrich, 2002).

İzleme (Monitoring): İzleme, bireyin öğrenme stratejilerinin verimli olup olmadığını değerlendirmesini, performansının farkında olarak hatalarını tespit etmesini, gelecek performanslar hakkında kestirimlerde bulunmasını ifade etmektedir (Schraw & Moshman, 1995). Öğrenme ya da bir görev esnasında gösterilen performansın farkındalığını temsil etmektedir. Örneğin bu izleme aşaması sayesinde birey çarpım tablosunu ezberleyip ezberlemediğini bilir ya da biraz önce okuduğu metni anlayıp anlamadığını fark edebilir (Saraç, 2010). Araştırmalar hem yetişkinlerde hem de çocuklarda izleme becerilerinin yavaş geliştiğini ve zayıf bir düzeyi olduğunu göstermiş (Pressley & Ghatala, 1990); aynı zamanda öğretim ve uygulamayla izleme becerisinin geliştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Schraw & Moshman, 1995).

Değerlendirme (Evaluation): Bilişsel kontrolün son basamağı olan değerlendirme, bireyin kendi düzenlediği sürece bir değer biçmesidir (Schraw & Moshman, 1995). Bireyin elde ettiği sonucu ve sonuca götüren süreci inceleyerek doğru olup olmadığını yargılaması ve sonuca yönelik kendi kararını vermesidir (Desoete vd., 2001). Öz-değerlendirme yeteneğine sahip olan öğrenciler öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri ve düzenlemeleri için gerekli olan becerileri geliştirebilirler (Akın, 2006).

Birbirini takip eden bu basamaklar üstbilişsel kontrol sürecini ifade etmektedir. Öncelikle birey öğrenmeye yönelik belirlediği hedeflere ulaşabilmek için, üstbiliş yaşantıları aracılığıyla elde ettiği üstbilişsel bilgisi doğrultusunda kullanması gereken öğrenme stratejilerine karar verir ve uygular. Uygulama neticesinde istenilen amaçlarına ulaşılmışsa, üstbilişsel bilgisi doğrulanır. Aksi durumda bu yeni deneyim sonucuna göre mevcut üstbiliş bilgisinde değişim meydana gelir. Bu durumda birey kullandığı bilişsel stratejinin yetersiz olduğuna karar vererek yeni bir strateji uygular. Üstbiliş yaşantıları arttıkça üstbilişsel bilgi de o doğrultuda artar. Bu sayede bireyin amaçlarına ulaşmak için, hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağına doğru olarak karar verme ihtimali de artar (Senemoğlu, 2005).

Bir teknolojik tasarım yaparken, tasarıma karar vermek kadar tasarım süreci için nelerin nasıl ve niçin yapılacağına karar vermenin de önemli olduğu göz önünde bulundurulursa, bireylerin üstbilişsel bilgilerinin farkında olması ve düşünme süreçlerini bilmesi için de üstbilişsel düzenlemenin ayrı bir önem arz ettiği görülmektedir. (Schraw & Moshman, 1995; Digilli-Baran, 2019). Brown (1987'den akt. Öztürk, 2019) bu iki kategoriye ayrı çalışma alanları olarak değerlendirmesine rağmen birbirleriyle çok yakın

ilişkileri olduğunu ve birbirlerini daima desteklediklerini belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte Akın (2006) da hem teorik hem de deneysel bulguların; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrolün karşılıklı bir ilişki içinde oldukları, yani daha fazla üstbilişsel bilginin daha düzgün üstbilişsel düzenleme ve kontrole, daha iyi düzenlemenin ise yeni üstbilişsel bilgilerin yapılandırılmasına ve kazanılmasına imkân sağladığı sonuçlarını ortaya koyduğunu belirtmektedir.

## 2.2. ÜSTBİLİŞİN GELİŞİMİ VE ÜSTBİLİŞSEL BECERİLER

Üstbiliş uzun bir gelişimsel süreç içinde oluşmaktadır. Araştırmalar, üstbilişin yaşla birlikte gelişim gösterdiğini; farklı öğelerinin ise değişik gelişimsel zaman dilimlerinde ortaya çıktığını göstermektedir (Schneider, 1998). Flavell (1992) de birçok araştırmanın, çocukların 6 yaşında kendi bilişleri hakkında doğru olarak düşünebildiklerini ve bu düşünme eylemini özellikle de bildikleri bir alanda yapmaları istendiği takdirde çok daha başarılı olduklarını aktardığını belirtmektedir. Örneğin, Gage ve Berliner (1988'den akt. Sübaşı, 1999) üstbilişsel becerilerin 5-7 yaşlarında gelişmeye başladığını ve okul yılları boyunca geliştiğini, biyolojik ve yaşamsal farklılıkları nedeniyle bireylerin üstbiliş becerilerinin de farklılaştığını, bu becerilerin kazandırılmasında ise öğretimin etkisinin olgunlaşmanın etkisinden daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Kuhn (2000) da benzer şekilde üstbilişin erken dönemlerde ortaya çıktığını, ancak bu zamanlarda sadece sonrasında nasıl ilerleyeceğine dair bir fikir verdiğini belirtmektedir. Kuhn'a göre bu aşamadan sonra üstbiliş daha geniş bir gelişimsel sürece girmekte, bu süreçte giderek bilinç düzeyinin artması ve kontrol altında çalışmaya başlamasından dolayı; daha güçlü, daha açık ve daha etkili hale gelmektedir.

Veenman vd. (2006) ise, üstbilişin 3-5 yaşlarında gelişmeye başladığını, bu yaşlardan sonra da üst-bellek ve üstbilişsel bilginin yaşam boyu gelişmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Üstbilişsel becerilerin ise 8-10 yaşlarında ortaya çıktığını ve sonraki yıllarda da gelişimin devam ettiğini, ancak izleme ve değerlendirme becerilerinin diğerlerine göre daha geç gelişim gösterdiğini açıklamaktadır. Flavell'e (1979) göre de üstbilişsel bilgi gelişimi 3-5 yaşlarında başlamakta; gözlem ve kontrol süreçlerine dair beceriler ise daha sonraki yıllarda gelişim göstermektedir (Irak vd., 2015).

Çakıroğlu (2007) benzer şekilde çocuklarda üstbilişin yaşla birlikte geliştiğini ve bu gelişimin aynı zamanda zihinsel davranışlardaki yaşa bağlı gelişme ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Üstbilişin geliştirilebilir bir yeti olarak kabul edildiğini belirten Akpunar (2011), üstbilişin küçük yaşlarda oluşmaya başlayarak, bireyin büyüme ve gelişmesiyle doğru orantılı biçimde gelişmeye devam ettiğini, bu yetinin kontrol edilmesinin ve öğrenme sürecine dâhil edilmesinin ise daha sonra geliştiğini öne sürmektedir.

Erken yıllarda gösterilen üstbilişsel başarıların, daha sonra ortaya çıkacak çoğu üst düzey düşünceler için bir temel oluşturduğu düşünülmektedir (Duman, 2013). Okul hayatının başlamasıyla beraber çocukların üstbiliş becerilerindeki gelişim de hızlanmaktadır ve okul öncesi dönemde bu becerilerin var olduğunu, ilköğretim döneminde de hızlı bir artış gösterdiğini deneysel sonuçlar ortaya koymaktadır (Schneider & Lockl, 2002). Üstbilişin yaşla beraber geliştiği noktasında genel bir fikir birliğine varılmasının yanında; bu gelişimin izole biçimde olmadığı, özellikle de akran ve yetişkinlerle etkileşim kurmayı sağlayan sosyal, kültürel ve dilsel bir çevrede gerçekleştiği belirtilmektedir (Larkin, 2000).

Üstbilişin gelişimi; çocukların yaşları ile orantılı olarak zekâlarının da ilerlemesiyle beraber karşılaştıkları görevler, stratejiler ve kendileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına benzer bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreç otomatik bir yapıda olmayıp, bilişsel sistemin uzun süreli gelişiminin bir sonucudur ve bilişsel gelişimin hem ürünü hem de bir üreticisidir (Akın, 2006). Dolayısıyla üstbilişsel gelişim bilinçdışı bir durumla başlar ve bu durumu bilgiye, stratejilere ve yeni bilgilerin elde edilmesine dair giderek artan bilinçli bir düzenleme ve öz izleme aşamaları takip eder (Brown & DeLoache, 1977).

Bu bilgilerden hareketle üstbilişsel bilgi ve becerilerin erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemde basit seviyede gelişim gösterdiği, sınıf kademeleri arttıkça daha incelikli ve akademik yönelimli gelişmeye devam ettiği görülmektedir (Veenman vd., 2006).

Genel olarak üstbilişsel stratejilerin kullanımı üç döneme ayrılır (Senemoğlu, 2005): Birinci dönem, 0-5 yaş arası kapsayan stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem, 6-9 yaş arası kapsayan stratejilerin kullanıldığı; ancak üretilmediği dönemdir. Üçüncü dönem ise yaklaşık dördüncü sınıf

düzeyinde (10 -11 yaşlarında) oluşmaya başlayan stratejilerin anlaşılabilirliği ve uygun stratejinin kendiliğinden kullanılabilirliği dönemidir.

Swartz ve Perkins (1989'den akt. Kışkır, 2011) ise üstbilişin gelişimini dört düzeyde ele almıştır. Bunlar:

1. Sessiz kullanım düzeyi: Birey kararlarını söyleyebilir, bu davranışı düşünmeden yapar.

2. Farkında olarak kullanım düzeyi: Birey düşünceleri üzerine bilinçli olarak düşünebilir, sorgulayabilir ve düşüncelerine dair çıkarımda bulunabilir.

3. Stratejik kullanım düzeyi: Birey daha etkin düşünme sağlayabilmek için bilinçli olarak özel stratejiler seçer ve bunları kullanır.

4. Yansıtıcı kullanım düzeyi: Birey önceki deneyimleri ile ilişki kurar, süreç başında, ortasında ve sonunda düşüncelerinin doğru olup olmadığını sorgular.

Araştırmaların çoğu, hangi kaynakların üstbilişsel gelişimi sağladığı hususunda bir uzlaşma sağlamış; bu konuda en azından okul ve ailenin etkisini mutlaka vurgulamışlardır. Hem okul hem de aile, biliş üzerine düşünmeyi sağladıkça veya bilişin düzenlenmesini içeren etkinlikleri uygulamaya geçirdiği müddetçe üstbilişin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Türk, 2011). Bu doğrultuda Kuhn (2000) çoğu üst düzey düşünme sürecinin oluşumunda erken üstbilişsel kazanımların etkili olduğunu dolayısıyla ailenin bu gelişimde önemli bir kaynak olduğunu belirtirken; Fox ve Riconscente (2008) de üstbilişsel gelişimin okul öğrenmelerine gereksinimi olduğu ifade etmektedir.

Alexander vd. (1995) üstbilişsel bilginin okul yılları süresince öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişimine paralel biçimde artarak ve tek düze bir seviyede gelişim gösterdiği sonucuna varmışlardır. Buna göre zekânın üstbilişin gelişimine etkisinde yıllar boyunca artma veya azalma olmamaktadır. Başka bir ifadeyle zekâ, öğrencilerin üstbilişsel gelişimi için sadece başlangıç noktasını göstermekte, sonraki gelişim süreçlerinde hiçbir etki göstermemektedir (Veenman vd., 2006). Üstbilişsel bilgedeki bu sabit gelişme, örneğin okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin artarak kazanılmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu alanlardaki beceriler arttıkça üstbilişsel bilgi ve düzenleme de artarak üstbilişsel becerilerin geliştiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007). Öyle görünüyor ki, üstbilişsel beceriler, öncelikle farklı alanlarda

gelişir; daha sonra alanlar arasında genelleşerek gelişimini sürdürür (Veenman & Spaans, 2005).

Üstbiliş; okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenimi, bilgiyi kavrama, sözel iletişim, ikna kabiliyeti, bellek gelişimi, dikkat, problem çözme, sosyal-biliş, öz-kontrol ve öz-öğrenmenin çeşitli türlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Flavell, 1979). Üstbilişsel beceriler, zekice davranış olarak kabul edilen davranışların büyük bir çoğunluğunu oluşturur ve genellikle bir yetenek olarak düşünülen zekânın tersine üstbiliş bir davranışlar bütünüdür. Bu bağlamda üstbilişsel beceriler kazanılabilen davranışlardır ve bir defa kazanıldıktan sonra akademik performansın artmasında da etkili olur (Osborne, 1999'den akt. Alemdar, 2009).

Üstbiliş sayesinde birey problemini veya görevini tanımlayabilir, bunlara uygun zihinsel bir tasarım seçebilir, görevi yerine getirmek için uygun stratejileri uygulayabilir, gerektiğinde ve zamanında uygun kaynakları tahsis edebilir, geçmiş bilgilerini aktif olarak kullanabilir ve görevi yerine getirmede nasıl işlem yapması gerektiğine odaklanabilir (Gourgey, 1998). Doğanay (1997) üstbilişin gelişimi ile ortaya çıkması beklenen becerileri şu şekilde ifade etmektedir: a) bireyin kendisi ve öğrenme yolları hakkındaki farkındalığı, b) bilinçli davranma, c) kendini kontrol etme, d) planlama, e) öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini izleme, f) kendini düzenleme, g) kendini değerlendirme.

Ormrod (2013) ise üstbilişsel yeteneklere sahip olan bir öğrencinin göstermesi beklenen davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Kendi öğrenme performansının, bellek yapısının ve tamamlaması gereken öğrenme görevlerinin neler olduğunun farkında olması,
- Hangi öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu bilirken, etkisiz yöntemlerin de bilincinde olması,
- Karşılaştığı bir görevde kendisini başarıya ulaştıracak bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili bir biçimde uygulaması,
- Öğrenme anında kendi durumunu izleyebilmesi ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin bilincinde olması,



- Önceden depolamış olduğu bilgilerini gerektiğinde geri getirmek için etkili olan yöntemleri bilmesi.

Üstbilişsel yetenekler, bilinçli olarak öğrenmenin kontrol edilmesini, öğrenmeye uygun stratejilerin seçilmesini, uygun planlamaların yapılmasını, sürecin gelişiminin izlenmesini, hataların belirlenip düzeltilmesini, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin analiz edilmesini, gerektiğinde stratejilerin ve öğrenme inançlarının değiştirilmesini içermektedir (Ridley vd., 1992). 21. yüzyıl becerilerinin arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri de bir nevi üstbilişsel düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir (Kaya ve Dönmez, 2008'den akt. Tuncer, 2019).

Schraw ve Dennison (1994) üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bireylerin, düşük olan bireylere göre; planlama, bilgi yönetimi, izleme, hata ayıklama ve değerlendirme hususlarında daha başarılı bir tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir. Foster vd. (2002'den akt. Özcan, 2007) üstbilişsel beceriye sahip olan ve olmayan kişiler arasındaki farkları aşağıdaki tablodaki gibi açıklamışlardır:

**Tablo 6. Üstbilişsel Beceriye Sahip Olan ve Olmayan Bireyler Arasındaki Farklılıklar**

Üstbilişsel Beceriye Sahip Olan Bireyler	Üstbilişsel Beceriye Sahip Olmayan Bireyler
Öğrenirken güçlü olan yönlerini bilirler.	Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değillerdir.
Öğrenme materyallerini çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurarak incelerler.	Öğrenme materyallerini düşünmeden alışagelmış oldukları gibi tamamlarlar.
Öğrenme materyallerini tamamlarken kendi seçimlerin hakkında bilgi verirler.	Öğrenme materyallerine karşı yaklaşımlarını tanımlayamazlar.
Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimlerin etkililiğini kontrol ederler.	Öğrenme aktivitesi esnasında ve sonunda yaptıkları seçimler üzerinde durmazlar.
Öğrenirken düzenli aralıklarla kendilerine amaçlar belirlerler.	Öğrenirken kendilerine amaç belirlemezler.

Üstbilişsel becerilere sahip olan kişilerin daha etkili bir öğrenen olduğunu, performans düzeylerinin yüksek olduğunu, daha fazla stratejiye hâkim olduklarını, kendi öğrenme süreçlerini daha iyi düzenleyebildiklerini belirten Hammann ve Stevens (1998); ayrıca bazı çalışmalarda bireylerin üstbilgi süreçleri ile akademik başarıları arasında ilişki bulunduğunun belirtildiğini ifade etmektedir. Ayrıca üstbilgi becerilerinin kazanımı; öğrencilere daha esnek düşünme, çalışmalarını planlama ve problemleri çözmeye daha etkili olma gibi imkânlar sağlamaktadır (Doğanay ve Demir, 2011).

Aspen Enstitüsü'nün (1982'den akt. Gelen, 2003) yapmış olduğu bir çalışmaya göre de üstbilişsel becerileri kazanmış olan bireyler aşağıdaki davranışları daha etkili göstermektedir:

1. Psikomotor becerileri algılamada ve gerçekleştirmede daha iyi performans gösterirler.

2. Hafıza, içerik bilgisi, değerler, tutumlar ve dil kullanımlarında daha etkindirler.

3. Davranışlarını bilinçli olarak (bir amaca bağlı) ve isteyerek gerçekleştirdiklerinde, başarıyı elde edebilirler.

Üstbilişsel becerileri yüksek düzeyde olan bireyler bu becerilerini, sadece öğrenme süreçlerinde değil aynı zamanda sosyal ortamlarda, arkadaş çevrelerindeki olumlu-olumsuz durumlarda, gündelik yaşantılarında ve ailevi ilişkilerinde de aktif olarak kullanabilmektedirler (Ayazgök, 2013).

Huitt (1997) üstbilgi yeterliğine sahip bireylerin şu soruları sorma ve cevaplama yetisine de sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir:

1. Bu konu hakkında ne biliyorum?
2. Neyi bilmeye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
3. Bazı bilgileri nereden elde edeceğimi biliyor muyum?
4. Bu bilgileri öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım var?
5. Bu bilgileri öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
6. Bilgi edinme sürecinde duyduğumu, okuduğumu veya gördüğümü anladım mı?
7. Uygun bir düzeyde öğrenip öğrenmediğimi nasıl bileceğim?
8. Hata yaparsam onu nasıl tespit edebilirim?
9. Planım beklentilerime uygun değilse, planımı nasıl revize edebilirim?

Paris ve Jacobs (1984) yaptıkları araştırma neticesinde, üstbilişsel gelişmenin öğrenmede ilerlemeyi sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Brown (1994) da bu bulguların şaşırtıcı olmadığını, zira öğrencilerin öğrenme birikimlerine erişebilmeleri ve kapasiteleri hakkında iç-görü kazanmaları durumunda başarılarının maksimum düzeye

çıkabileceğini belirtmektedir. Özcan (2007)'a göre de üstbilişsel beceriler fen, matematik, sosyal, İngilizce, bilgisayar gibi pek çok derste öğretilir ve bu beceriler öğretildiği takdirde öğrenci başarılarını da artırır. Burada önemli olan üstbilişsel becerileri geliştirmek adına hangi eğitsel yaklaşımların kullanılması gerektiğini iyi tespit etmektir.

Schraw (1998) üstbilişsel becerilerin öğretilen bir yapıya sahip olduğunu ve bu becerilerin öğretiminde sosyal ortamların önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Deneyimleri esnasında öğrencilere rehberlik yapılması, onların kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri için gerekli olan üstbiliş stratejilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır (Kincannon vd., 1999).

Wang vd. (1994)'nin öğrenmeyi etkileyen faktörler üzerine yaptıkları geniş çaplı bir analizde; öğrenmede en önemli ve en etkili değişkenlerin bilişsel süreçler ve üstbilişsel farkındalık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada üstbilişsel farkındalık sürecine ait beceriler olan öğrenme stratejilerinin zihinde planlanması, sürekli olarak izlenmesi ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesi becerileri, öğrenmede en önemli unsurlardan biri olarak bulunmuştur.

### 2.3. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE ÖĞRETİMİ

Schraw ve Dennison (1994), üstbilişi bireyin kendi düşünme, anlama ve öğrenme durumlarını kontrol etme yeteneği şeklinde açıklarken; bunlara ek olarak kendi performansını doğrudan yükseltecek bir yaklaşımla planlama, sıralama, izleme ve daha iyi uygulama becerilerini de üstbilişsel farkındalık olarak tanımlamaktadır. Bu kavram ile ilgili de farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ertmer ve Newby (1996) üstbilişsel farkındalığı; bireyin kişisel kaynaklarını ve amacını tanımlayarak, bildiklerinin, motivasyon düzeyinin, kaygı seviyesinin, ihtiyaçlarının farkında olarak değerlendirmeyi nasıl yapacağını belirlemesi olarak tanımlamaktadır. Doğanay ve Kara (1995), bireyin kendi düşünme sisteminin farkında olması şeklinde ifade ederken; Uslu (2016) bireyin deneyimleriyle kendisini eleştirmesini ve yansıtıcı düşünebilmesini sağlayan bir kontrol mekanizması olarak betimlemiştir.

Bireyin öğrenme sürecinin neresinde olduğu, alanla ilgili ne kadar bilgiye sahip olduğu, kişisel öğrenme stratejilerinden hangilerini ne amaçla kullandığı, o zamana kadar neler yaptığı ve neleri yapması gerektiği konularında sahip olduğu bilgi üstbilişsel farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Alemdar, 2009). Üstbilişsel farkındalık neleri bilip

bilmediğimiz farkında olma, problem çözmede zihinsel işlem ve stratejileri bilinçli kullanma, zihinsel ürünlerimizi değerlendirebilme ve üzerinde düşünebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Costa, 1984).

Bireyin kendi üstbilişinin bilgisi başka bir deyişle üstbilişsel deneyimlerinin ne seviyede olduğuna dair algısı, onun üstbilişsel farkındalığını meydana getirmektedir (Yıldırım, 2010). Üstbilişsel farkındalığın çeşitli bilişsel süreçler hakkındaki bilgileri ve düzenlemeleri kapsadığı belirtilmekle beraber (Duell, 1986); üstbilişsel farkındalık, yalnızca bilişsel süreçlerin kontrolü ve farkındalığı olmayıp, aynı zamanda bireyin duygu ve güdülenmelerinin kontrolünü ve farkındalığını da içermektedir (Ayazgök, 2013). Üstbilişsel farkındalığı Doğanay ve Demir (2011) ise; öğrenme sürecinin tüm aşamalarında kullanılan ve bireyin davranışlarına yansıyan bir düşünme süreci olarak ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde Gelen (2003)'in de 'bir düşünme sistematığı' olarak ifade ettiği üstbilişsel farkındalık; konuya dikkatini verme, kendini işe veya konuya adanma, iş veya konuya dair gerekli tutumları geliştirme, yapacaklarını zihinde planlama, planın nasıl gittiğini denetleme, varsa aksaklıkları zihinde devamlı değiştirme ve tüm bunları doğru şekilde düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Gelen, bireylerin düşünme süreçlerinin temelini oluşturan tüm bu beceri ve zihinsel yeterliklerin, bir nevi düşünme dili görevi gördüğünü de ifade etmektedir. Bu bağlamda üstbilişsel farkındalık hem düşünme eyleminin temelini teşkil etmekte hem de düşünme becerilerinin tümünü kapsamaktadır.

Üstbilişsel farkındalığın temelinde bilinçli davranma, planlama, kendini kontrol etme, düzenleme, nasıl öğrendiğini ve süreci izleme, değerlendirme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları yer almaktadır. Yani üstbilişsel farkındalığa sahip birey kendisinin ve öğrenme yollarının farkındadır. Buradan hareketle üstbilişsel farkındalık, bireylerin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı üstbilişsel düşünme becerilerini kazanma ve etkili olarak kullanma eylemi olarak da açıklanabilir (Selçioğlu-Demirsöz, 2010).

İnsanlar yaşantılarında karşılaştıkları bir görevi planlarken, uygularken ve değerlendirme yaparken mutlaka üstbilişsel farkındalık stratejilerini kullanırlar, fakat çoğu zaman bu stratejileri kullandıklarının farkında olmazlar. Bireyin yapacağı şeyi hayal etmesi, tasarlaması, gelecekte elde edeceği başarı derecesini değerlendirmesi gibi davranışlar bu stratejilere örnek verilebilir (Gelen, 2003). Flavell (1992)'e göre

üstbilişsel farkındalık, kişinin bilişsel bilgilerin üzerindeki kontrol ve düzenlemesidir. Bu farkındalık sayesinde, birey öğrenme eyleminin üstesinden gelerek sahip olduğu düşünme becerilerini geliştirebilir, kendi öğrenmelerini düzenleyerek ve bunlar üzerinde düşünerek karmaşık öğrenme durumlarının üstesinden gelebilir.

Brown'a (1987'den akt. Kaplan, 2019) göre üstbilişsel farkındalık, herhangi bir problemin çözülebilmesi için ön koşuldur. Wittrock (1990) da bireylerin çeşitli yaratıcı öğrenme stratejilerini kullanabilmesi, kontrol etmesi ve bunların farkında olması için üstbilişsel farkındalığa ihtiyaçlarının olduğunu, dolayısıyla da üstbilişsel farkındalığın son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Neyin nasıl öğrenilmesi gerektiğinin, sistematik düşünmenin geliştirilmesinin ve öğrenmeyi öğrenme yetisinin kazanılmasında üstbilişsel farkındalık son derece etkilidir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Üstbilişsel farkındalık Slavin (2003)'e göre, anlamadığımız zaman onu nasıl bilmemiz gerektiğinin ve kendimizi nasıl düzeltmemiz gerektiğinin farkındalığıdır.

Sözü edilen bu farkındalık bireyin performansını olumlu yönde etkileyerek daha başarılı olmasını ve öğrenmelerinde stratejik olmasını da sağlamaktadır (Garner & Alexander, 1989). Kendi öğrenmelerine dair söz sahibi olan, öğreneceği konu ve hedef hakkında bilgi sahibi olan, kendi öğrenme deneyimlerinin sorumluluğunu alan bireyler, kendilerini daha çok motive edebilir ve daha başarılı olabilirler. Dolayısıyla öğrenme sürecinde kişiden aktif ve sorumlu olması, bilgiyi derinlemesine bir yaklaşımla yapılandırması bekleniyorsa; düşünme sürecini ve onun bilgisini fark etmesi ve kazanması gerekmektedir. Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini fark etmenin temelinde ise üstbilişsel farkındalık yer almaktadır (Duman, 2011'den akt. Bars, 2016).

Üstbilişsel farkındalığı olan birey; ilk olarak kendini öğreneceği konuya motive eder ve dikkatini konuya yoğunlaştırarak bir tutum geliştirir. Bu, bireyin kendisiyle ilgili bilgilerini ve düşüncelerini kontrol etmesini sağlar. Daha sonra konu hakkında ne bildiğini ve neleri bilmesi gerektiğini değerlendirerek hangi seviyede olduğunu görür. Buna bağlı olarak yapacaklarını planlar, planı değerlendirir, hataları düzeltir ve yeniden dener. En sonunda ne kadar ve nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yöntemlerini kullandığının farkında olarak bu becerilerini geliştirir. Bu öğrenme sürecini ve becerileri yaşam tarzı olarak benimser (Gelen, 2003).

Üstbiliş geniş bir bilgi alanına sahip olduğu için üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi son derece önemlidir. Hangi alanda olursa olsun zihinsel bir işlem

yaparken biliş etkili olur ve üstbiliş de etkiler. Dolayısıyla üstbiliş alana özel bir bilgi gibi anlaşılrsa da, onun alanının diğer tüm alanları da kapsayacak biçimde geniş olduğu algılanmalıdır (Flavell, 1985). Öğrenmenin bilişsel olarak incelendiği kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramı, insanların öğrenme süreçlerini bilgisayarın işleyişine benzetmektedir. Buna göre insan zihni bilgiyi alır, işler, içerik ve biçimini değiştirir, kaydeder, gerektiğinde önceki bilgiyi geri getirir ve tepkiler üretir. Tüm bu işleyiş bilgisayarlarda yazılımlar, insanlarda ise üstbiliş tarafından denetlenmekte ve yürütülmektedir (Şimşek ve Karadeniz, 2004; Köksal, 2015).

Öğrencilerin çoğu üstbilişsel becerilerini kademe kademe yeterli derecede geliştirebilirken; bazıları geliştirememektedir. Dolayısıyla üstbilişsel becerilerin öğretimi öğrencilerin başarılarında önemli oranda bir artış sağlayabilir (Selçioğlu-Demirsöz, 2003). Öğretim düzenlemeleri, üstbiliş becerilerinin gelişimini sağlayacak biçimde etkin katılım ve sürecin kontrolü gibi özellikleri içerdiği takdirde, öğretim yolu ile üstbilişsel farkındalık artırılabilir (El-hindi, 1996). Üstbiliş öğretiminde öncelikli olarak yapılması gereken işlem, üstbilişsel bilgiye sahip olmanın ve bilişsel düzenlemenin ne kadar önemli olduğunun öğrencilere yansıtılmasıdır (Schraw, 1998). Ülgen'e (1997) göre bilişsel süreçlerin yönetiminde son derece önemli bir rol üstlenen üstbilişin öğretimi şu varsayıma dayandırmaktadır; birey ancak kendi bilişsel süreçlerinin işleyişinin nasıl gerçekleştiğini anladığında, bu süreçleri denetlemeye başlayacak ve daha kaliteli bir öğrenme sağlamak üzere bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabilecektir.

Paris ve Winograd (1990) okullarda okuma, yazma ve problem çözme süreçlerinde, kendi düşüncelerine dair farkındalıklarını geliştirerek öğrencilerin öğrenme düzeylerinin de artırılabilirliğini; öğretmenlerin etkili problem çözme stratejileri ile ilgili öğrencileri doğrudan bilgilendirerek ya da düşünmenin bilişsel ve motivasyonel boyutlarını tartışarak bu farkındalıklarını ilerletebileceklerini öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda Paris ve Winograd (1990) yaptıkları çalışmada dört yaklaşım belirlemişlerdir. Buna göre:

1. Üstbilişsel farkındalığın doğrudan öğretimi (direct explanation)
2. Yapılandırılarak ders esnasında öğretim (scaffolded instruction)
3. Çeşitli strateji ve teknikler kullanılarak işin uzmanı tarafından öğretimi (cognitive coaching)

#### 4. İşbirlikli öğrenme teknikleri aracılığıyla öğretimi (cooperative learning)

Tüm bu yaklaşımların üstbilişsel farkındalık becerilerinin öğretiminde denendiğini ve uygun bulunduğunu belirten Gelen (2003); bazı araştırmaların bu becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim yerine yapılandırılarak ve uygulamalı öğretimin daha etkili sonuçlar verdiğini tespit ettiğini, buna dayanarak da üstbilişsel farkındalığın öğretiminde ders esnasında yapılandırılarak öğretim yaklaşımının merkeze alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ders esnasında yapılandırılarak öğretim yaklaşımında üstbilişsel becerilerin uygulama içeriğiyle beraber kazandırılması esastır. Yapılandırılarak uygulama aracılığı ile öğretimin diğer yöntemlere göre en önemli avantajı, becerileri öğretmenin yanında bunların nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağını da öğretilmesine imkân sunmasıdır (Özsoy, 2007).

Üstbilişsel farkındalığın öğretimi konusunda çeşitli araştırmalar sonucunda farklı yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Üstbilişsel farkındalığı geliştirme yollarını Blakey ve Spence (1990'dan akt. Polat, 2010) de şu şekilde sınıflandırmıştır: a) Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama, b) Düşündüklerini ifade etme, c) Bir düşünme ajandası (günlüğü) tutma, d) Plan yapma ve kendini izleme, e) Düşünme sürecini sorgulama, f) Kendini değerlendirme.

Kolencik ve Hillwig (2011) üstbilişsel öğrenmelerin örtülü öğrenme, farkında öğrenme, stratejik öğrenme ve yansıtıcı öğrenme olmak üzere dört farklı düzeyde meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Buna göre; örtülü öğrenmede öğrenci zihinsel bilgisinin farkında değildir. İkinci düzey ise adı üstünde farkında olunan öğrenmelerdir. Öğrenci bu seviyede zihinsel bilgilerinin farkındadır. Üçüncü düzeyde ise stratejik öğrenmeler gerçekleşir, öğrenci stratejik düşünme yetisine sahiptir ve planlamalarında gerekli stratejiler kullanır. Dördüncü düzey olan yansıtıcı öğrenmede ise öğrenci sahip olduğu zihinsel bilgileri gerekli stratejileri kullanarak organize edebilir ve kendi düşüncesini yansıtarak bir ürün olarak sunabilir.

Üstbilişin kazanımını sağlayan yollar Richmond vd. (2017)'ne göre öğrencinin öğrenme sitiline uygun tasarım oluşturma, kullanılacak öğretim tekniklerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak belirleme ve öğrencileri bu teknikler konusunda haberdar etmedir. Veenman vd. (2006) ise başarılı bir üstbiliş öğretimi için üç temel ilkenin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar:

1. Bağlantıyı sağlayabilmek amacıyla üstbilişsel öğretimi konu alanına iyi bir şekilde yerleştirmek.

2. Öğrencilerin daha fazla çaba göstermelerini sağlamak için üstbilişsel faaliyetlerin faydalılığını anlatmak.

3. Üstbilişsel faaliyetlerin sorunsuz gerçekleşmesi ve kalıcı olması için öğrenme süresini uzatmak.

Cromley (2000) çeşitli çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları özetlemiş ve daha sonra bunları sınıf içi uygulanabilecek faaliyetlere dönüştürerek, üstbilişin öğretimine dair görüşlerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Üstbilişsel beceriler kullanılacakları bağlama göre öğretilmelidir.
- Okuma becerileri konuya özel olmalıdır. (Her konunun kullandığı terim ve kavramların farklı olması sebebiyle)
- Bir konuya dair problem çözme becerileri diğer konularla aynı değildir. Problem çözme becerileri her alan için ayrı olacak şekilde kazandırılmalıdır.
- Problem çözme becerilerinin bir konu alanından diğerine nasıl transfer edilmesi gerektiği öğretilmeli ve bunun uygulama sayısı artırılmalıdır.
- Belirtilmeyen gerçeklerin çıkarımını yapabilme gibi düşünme becerileri çok az sayıda öğrenci haricinde kendiliğinden gelişemediği için, sınıfta açık bir biçimde öğretilmeli ve defalarca pratik yapılmalıdır.
- Öğrencilerin stratejileri bilgilerini artırmak ve daha fazla strateji öğretmek, öğrenmelerinin daha iyi ve daha fazla olmasına yardımcı olur.
- Öğrenmenin devam etmesi ve süreklilik kazanması için materyalleri ezberlemesi değil anlaması sağlanmalıdır.
- Yeni bilgiler küçük parçalar halinde verilmelidir. Bu, bilginin kısa süreli bellekten geçmesini kolaylaştırır.
- Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirilmesi amacıyla, edinilen bilgiler hakkında devamlı uygulamalar yapılmalıdır.
- Yeni bilginin var olan bilgiyle ilişkilendirilememesi durumunda hatırlama gerçekleşmeyeceği için, ilişkilendirme üzerine de çalışmalar yapılmalıdır.



Üstbilişi ve üstbilişsel farkındalığı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda, genel kabul gören iki yaklaşım daha vardır. Bunlar doğrudan strateji eğitimi ve destekleyici sosyal ortam oluşturmaktır (Hartman, 2001; Lin, 2001). Sınıf ortamında destekleyici sosyal ortam oluşturarak üstbilişsel farkındalığın geliştirilebilmesi amacıyla şu dört yol önerilmiştir; üstbilişin önemine dair farkındalığı çoğaltmak, bilişsel bilginin gelişimini sağlamak, bilişin düzenlenmesine ilişkin becerileri kazandırmak ve çevreyi üstbilişsel farkındalığı artırmaya yönelik düzenlemek (Hartman & Sternberg, 1993; Schraw, 1998).

Araştırmalar ve mevcut kaynaklar incelendiğinde üstbilişsel farkındalık becerilerinin temelinde strateji kavramının yer aldığını belirten Gelen (2003), bunun sebebinin ise üstbilişsel farkındalığın bir nevi düşünme stratejileri toplamı olması ile açıklamaktadır. Victor (2004'den akt. Özsoy, 2007)'a göre bir çocuğun üstbilişsel stratejileri kullanması, öğrenmenin bir süreç olduğunu fark ettiğini ve öğrendiği yöntemleri yeni durumlara nasıl uyarlayabileceğini bildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirebilmeleri açısından Costa (1984) öğretmenlere alan ve seviyeden bağımsız olarak kullanılacak 12 strateji önermiştir. Bu stratejiler; planlama, soru oluşturma, bilinçli seçimler yapmayı sağlama, birden çok kritere dayalı değerlendirme yapma, geri bildirimde bulunma, 'yapamıyorum' kelimesini ortadan kaldırma, öğrencilerin fikirlerinin yansıtılmasını sağlama, öğrenci davranışlarını isimlendirme, öğrenci terminolojisini açığa kavuşturma, rol ve taklit yapma, günlük tutma ve öğrenciye model olmadır.

Üstbilişsel strateji öğretimindeki diğer bir yaklaşım da Englert ve Raphael'in (1988) sunduğu beş basamaklı şu yaklaşımdır:

1. Öğrenme için hazırlık ve plan yapma
2. Öğrenme stratejilerini belirleme ve kullanma
3. Stratejileri kullanırken süreci izleme
4. Çeşitli stratejileri düzenleme
5. Strateji kullanımına ve öğrenmeye dair değerlendirme yapma.

Victor (2004'den akt. Özsoy, 2007)'e göre üstbiliş stratejilerinin öğretimi, öğrencilerin uygun problem çözme süreçlerini keşfetmelerini ve buldukları süreçleri farklı durumlara da uyarlayabilmelerini sağlayarak, onları üst düzey bilişsel sürece

ulaştırmaktadır. Bu sayede öğrenciler; strateji bilgisine sahip olarak bunları ne zaman ve nasıl kullanabileceğini, problem çözme sürecini nasıl izleyeceklerini, sonuçlara göre geri dönütleri nasıl yapabileceklerini bilir ve bu sayede problem çözme ve öğrenme konularında sorumluluk alabilirler.

#### 2.4. EĞİTİM SİTEMİNDE VE EĞİTİM PROGRAMLARINDA ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

Üstbilişsel gelişimde geleneksel kuramlardan daha etkili olan yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları, üstbiliş destekleyen pek çok özellik barındırmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarına katıldıklarında, üstbilişsel farkındalıklarının geliştiğini ortaya koymaktadır (Yurdakul, 2004). Eğitim sistemindeki gelişmelerle beraber yapılandırmacı yaklaşımın esas alınmasıyla üstbilişsel stratejilerin kullanımı da artmıştır (Uslu, 2016). Dolayısıyla eğitimde esas alınan öğrenen merkezli bu yaklaşımın temel kavramlarından ve önemli alanlarından birisi de üstbiliş olmuştur (Demir, 2018). Üstbiliş kavramının gündeme gelmesi ile beraber, eğitim alanında bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik çabalar ve bu konuya dair çalışmalar da artış göstermiştir (Özsoy, 2008).

Psikologlar ve eğitimciler, öğretim sürecinin açıklanması ve tanımlanması noktasında üstbilişin büyük bir etkiye sahip olduğunu, aynı zamanda öğrenmede başarının sağlanmasında da merkezi bir öneminin olduğunu kabul etmişlerdir (Öz, 2005). Flavell ve Wellman (1977'den akt. Fırat-Durdukoca, 2013) üstbilişle ilgili ilk çalışmalarında, gelecekte üstbilişsel becerilerin bireylerin öğrenme yapılarında etkili olacağını açıklayarak; daha o yıllardan eğitim ve üstbiliş arasındaki ilişkinin varlığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini düzenlemesini sağlamanın eğitimin amaçlarından biri olduğu ve bunu sağlamak için de öğrenme sürecini kontrol altında tutmalarının son derece önemli olduğu ortadadır. Bu noktada da üstbilişsel beceriler, öğrenmeyi kontrol altına almada en önemli yollardan bir tanesini oluşturmaktadır (Soydan, 2011). Anderson ve Walker, (1991'den akt. Akın, 2006) birçok öğretmen ve araştırmacının, öğrencilerin kendi düşünceleri ve öğrenmeleri üzerine düşüncelerinin eğitim çıktılarında artış sağlayacağına inandığını belirtmektedir.

Hartman (1998) üstbilişin, öğretim sürecinde bireyin yeni bilgileri kazanması, kavraması, hatırlaması ve uygulaması gibi pek çok faaliyetini doğrudan etkilediğini, dolayısıyla da eğitim-öğretim sürecinde üstbilişin özellikle önemli olduğunu

vurgulamaktadır. Üstbilişsel bilgi ve beceriler, en temel seviyede okul öncesi ya da ilkokulun ilk yıllarında gelişmektedir. Fakat formal eğitimin üstbilişsel içeriğin daha fazla kullanımını gerektirmesi ile bu düzey daha üst ve akademik seviyeye ulaşmaktadır (Venman vd., 2006). Üstbilişsel farkındalığa yönelik strateji, yöntem ve teknikler öğretildiği takdirde, tüm öğrenciler eğitim-öğretim ortamlardan en üst seviyede faydalanabileceklerdir. (Kolencik & Hillwig, 2011). Duman (2013) üstbilişsel gelişimi hızlandırmada formal eğitim sürecindeki etkinliklerin son derece önemli olduğunu belirtmektedir.

Bruning vd. (1995) de üstbilişin tek başına başarıyı sağlayamadığını ancak öğrenme için önemli bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Üstbiliş öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlar ve bu da öğrenmelerini olumlu yönde etkiler (Baltacı ve Akpınar, 2011). Üstbilişsel farkındalığa sahip olan bireyler, kendi bilgilerini çeşitli alanlarda doğru biçimde değerlendirir, öğrenme süreçlerini izler, bilgilerini daima güncelleyerek yenilerini öğrenmek için verimli planlar yapar. Yeni öğrenmelerini doğru olarak izleme sayesinde, içeriğe yoğunlaşır ve öğrenme hedeflerini ayarlar. Önceden öğrendiği ve daha sonra öğreneceği bilgiler arasındaki ayrımı doğru olarak yapan öğrenciler, daha etkili ve stratejik bir öğrenen olabilmek adına avantaj kazanırlar. Bunun yanında çok sayıda öğrenci etkili olmayan üstbilişsel stratejiye sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin mevcut üstbilişsel yeteneklerini değerlendirmek ve onlara bu etkili öğrenme stratejilerinin gelişimini öğretmeyi hedeflemek son derece önemlidir (Everson & Tobias, 1998).

Gama (2004)'ya göre öğrenciler özenle ve dikkatle hazırlanmış öğretimsel aktivitelerle desteklenmedikleri takdirde, üstbilişsel düşünme ile ilgilenmeleri zorlaşmaktadır ve bu nedenle de eğitimde üstbilişsel gelişimi destekleyecek etkili yöntem ve teknikleri araştırmak ve geliştirmek büyük bir önem taşımaktadır (Akın, 2006).

Bu doğrultuda Dünya'daki gelişmelere ve Türk eğitim sisteminin genel düzeyine bakıldığında da eğitim ortamlarında; düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerileri de dâhil olmak üzere üstbilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekliliği açıkça görülmektedir (Gelen, 2004). Üstbilişin öz-bilinçli bir öğrenmenin sağlanmasındaki katkılarından ve sunduğu imkânlardan dolayı, Flavell (1987) iyi bir okulun "üstbilişsel gelişimin yuvası" olarak adlandırılabilirliğini savunmuştur.

Üstbilişe yönelik eğitimler eğitilenlerin yaşı ve uzmanlık düzeyine uygun olmalıdır. İlk çalışmalar basit düzeyde olmalı ve yeni stratejiler yeni konu ile birleştirilip öğrencilere fazla yüklenilmemelidir. Üstbiliş eğitiminde temel hedef, öğrencilerin strateji kullanımlarını ve öz-değerlendirme yeteneklerini otomatik bir hale getirerek, gereken durumlarda rahatlıkla uygulayabilmelerini sağlamaktır (Alemdar, 2009).

Üstbilişsel bilgiye sahip olmayan ya da sahip olduğu halde bu bilgiyi kullanamayan öğrencileri ayırt etmek de üstbilişsel eğitimde önemli bir adımdır. Üstbilişsel bilgisi olmayan öğrenciler için üstbiliş eğitimi en baştan başlamalıdır. Bilgiye sahip olduğu halde, görevin zor olması, sınav kaygısı, motivasyonun eksik olması ya da üstbilişin faydasını anlayamama gibi sebeplerden dolayı, üstbilişsel becerilerini kullanamayanlar için sadece öğrenme sırasında üstbilişsel aktiviteleri hatırlatmak için ipuçları vermek ve uygulamaya yönlendirmek yeterli olur (Veenman vd., 2005).

Öğretmenlerin kendi üstbilişsel beceri ve süreçlerini etkin şekilde modellemesi ve öğrenciye örnek olması son derece önemli olduğu için, sınıflarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin çalışmalar üzerinde sesli düşünebildikleri ortamların oluşturulması gerekmektedir (Yürük, 2014'den akt. Digilli-Baran, 2019). Göçer (2014) de öğrenme ortamlarında üstbilişsel beceri ve farkındalığı geliştirecek düzenlemeler yapılmasının, hem öğrenen hem de öğretene bakımından avantaj sağlayacağını belirtmiştir. Öğrenen kendi öğrenme sürecinde aktif olduğunda süreci izler, değerlendirir, eksik ve hataları tespit ederek düzeltir. Öğretmen de bu becerileri kazandırma noktasında öğrenciye rehberlik etmelidir. Bu becerileri geliştirmeye uygun ortamın olması öğretmenin öğretimini ve becerileri kazandırmasını da kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirebilmek için öğretmenler, her sınıf seviyesinde şu yöntemleri kullanabilirler (Bickmore-Brand, 1996'den akt. ARIS Information Sheet, 2000):

1. Öğrencileri yüksek sesle düşünmeye yönlendirerek, kendi paylaşımlarını ve düşünme stratejilerini paylaşmaları için cesaretlendirmek.

2. Öğrencilerin dikkatini, öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğine ve çözmesi gerekli problemlere odaklamak.

3. Sonuçlarla birlikte strateji ve düşünme yollarını da sunmalarını istemek.
4. Zorluklarla mücadele etmede kullanabilecekleri farklı stratejileri öğretmek.
5. Konuları ilişkili oldukları farklı konularla birleştirerek sunmak.
6. Öğrencilerin ğrenme esnasında, öncesinde ve sonrasında konuya dair sorular oluşturmasını sağlamak.
7. Öğrencilerin öğrenmeler arasındaki ilişki, bağlantı, benzerlik ve farklılıkları algılayabilmeleri için yardımcı olmak.
8. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerine dair farkındalıklarını sağlamak.
9. Öğrencilere, kendi öğrenme stratejilerini modelleyebilmek için bilinçli olarak çaba harcamak.
10. Üstbilişsel öğrenmelere ve stratejilere uygun materyalleri belirlemek.
11. Öğrencilerin ğrenme ürünlerini değerlendirmelerinin yanında öğrenme süreçlerine ait de dönütler vermek.

Üstbilişin farklı alanlar arasında transfer edilebilme özelliğinden dolayı, formal eğitim dışındaki sosyal ortamlarda da stbilişsel gelişimin dikkatle izlenmesi ve etkilerinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Duman, 2013). Bu durum göz önünde bulundurulmuş olmalı ki; stbilişsel gelişim önceleri daha çok strateji eğitimine dayandırılırken, son yıllarda üstbilişi destekleyecek sosyal ortamların oluşturulması ve strateji eğitiminin günlük sosyal aktiviteleri de içerecek şekilde genişletilmesi daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır. İçerik ve kapsam bakımından da bunlardan birini tercih ederek uygulamak yerine, ikisini birleştirerek kullanmaya yönelinmiştir (Alemdar, 2009).

Destekleyici sosyal ortamın stbilişsel gelişimdeki önemine binaen vrenin düzenlenmesi gerekliliğini savunan araştırmaların amaçlarını Lin (2001) şu şekilde özetlemiştir:

- a) ğrencinin bilmediklerini farketmesini ve kendini rahat hissetmesini sağlayacak stbilişsel kültürün nasıl oluşturulabileceğini belirlemek,
- b) stbilişsel aktivitelerin üretilmesinde sisteme dayalı yaklaşımların nasıl geliştirilebileceğini belirlemek,

c) Öğrenme sürecinde akılcı ve yardımcı bir tutum üstlenebilme davranışının tüm öğrenciler için nasıl sağlanabileceğini belirlemek,

d) Müfredatın farklı alanlarında kullanılacak derin öğrenme ilkelerinin geliştirilebilmesinde yardımcı olmak için neler yapılabileceğini belirlemek,

e) Toplumdaki üstbilişsel bilincin ve çeşitliliğin nasıl artırılabilceğini belirlemek.

Üstbilişsel beceriler modern ülkelerin eğitim sistemlerindeki program geliştirme çalışmalarında, öğretim tasarımlarında ve psikoloji gibi çeşitli alanlarda yer alarak aktif olarak kullanılmaktadır (Gelen, 2003). Bazı araştırmacılar, üstbilişsel beceri gelişiminin desteklenmesine ve üstbilişin direkt olarak öğretimine imkân verecek biçimde müfredat programlarının düzenlenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Hartman, 2001). Bu tür programlar öğrencileri öğrenme amaç ve stratejileri üzerinde düşünmeye sevk edecek bir dizi öğrenme deneyimi ve ders içeriğinin bütünleştirilmesiyle mümkün olabilir. Öğrencileri derinlemesine düşünmeleri için kendileri hakkında sorgulamaya teşvik etmek, arkadaşları ile problem ve çalışma stratejileri paylaşımını sağlamak, öğrenciler için düşünme günlükleri kullanmak ve kavram haritalarından yararlanmak bu programlarda kullanılacak tekniklere örnek olarak verilebilir (Akın, 2006).

Dünyadaki gelişmeler ve Türk eğitim sisteminin özellikleri göz önüne alındığında, sınıflarda üstbilişsel farkındalık becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir, 2009). Bu doğrultuda ülkemizde 2005 yılında yürürlüğe konulan ve sonraki yıllarda da gerekli noktalarda revize çalışmaları yapılan ilköğretim ve ortaokul öğretim programlarında, özellikle üstbilişsel becerilere odaklanılmıştır (MEB, 2013). Ülkemizde 2005 yılında yenilenen bu ilköğretim programları ile eğitim sistemimizde ağırlık kazanan yapılandırmacı anlayış, bilgiyi kendi kendine keşfedebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrenmelerinde neden-sonuç ilişkileri kurabilen öğrencilerin yetiştirilmesini hedeflemektedir. Eğitimde öğrenmeyi ve bilgi edinmeyi üstlenen bilinçli bireylerin yetişmesi ise ancak öğrencilerin kendi becerilerinin farkında olması ile yani üstbilişsel farkındalık ile mümkündür (Öztürk, 2017).

## 2.5. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞIN ÖĞRETMENLER İÇİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDEKİ YERİ

Öğrencilerin üstbilmiş süreçlerine katılımlarının sağlanmasında ve kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alan üretici bir birey olmalarında yardımcı olacak şekilde rol ve sorumluluk üstlenmek, üstbilmiş öğretiminde öğretmenlerin görevidir (Williamson, 1996). Hartman (2001) üstbilmişsel öğretimin ‘üstbilmişle öğretim ve üstbilmiş için öğretim’ olmak üzere birbirini tamamlayan iki süreci gerektirdiğini ileri sürmüştür. İlk süreçte öğretmen üstbilmişle öğretim yaparken, yapmakta olduğu çalışma üzerinde kendi üstbilmişsel becerilerini uygulama ile uğraşır. Diğer süreç olan üstbilmiş için öğretimde ise öğretmen, öğrencilerin aktif olmalarını ve üstbilmişsel stratejilerini kullanabilmelerini sağlamak için öğrenme çevreleri oluşturmakla uğraşır. Buna göre bir öğretmenin hem kendisinin üstbilmişsel becerilere sahip olması hem de üstbilmişin öğretiminde bu becerileri öğretebilecek yeterliğe sahip olarak rol model olması gerekmektedir.

Öğrencilere üstbilmişsel stratejileri nasıl kullanabileceklerini öğretmek için öğretmenin, etkili stratejilerin hangileri olduğunu ve strateji öğretimi ile içerik öğretiminin nasıl birleştirilerek öğretilebileceğini mutlaka bilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere, stratejileri tanıtarak ve modelleyerek öğretmeleri tavsiye edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen öncelikle stratejinin neden kullanıldığını açıklamalı, sonrasında öğrenecekleri stratejiyi başka nerelerde kullanabileceklerini söyleyerek stratejiyi genellemeli, en son da öğrenciye strateji üzerinde pratik yapmasına fırsat sunmalı ve böylece stratejiyi içselleştirmesini sağlamalıdır (Kiewra, 2002).

Kaplan (2019) MEB’in 2017’de yayımladığı “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesindeki tutum ve değerler boyutunda yer alan ‘öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır’ ibaresiyle, öğretmenin sahip olması beklenen öz-değerlendirme becerilerinin dolayısıyla da üstbilmişsel becerilerinin kastedildiğini belirtmiştir. Kaplan (2019)’a göre kendini değerlendirebilen öğretmenler, mesleki yeterliklerini sorgulama, buldukları durumun farkında olma, kendilerine hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşma noktasında etkili bir planlama yapma becerilerine sahiptir. Kendine öğrenme amaçları belirleyerek yaptıkları planlara uygun stratejileri uygulayabilme, öğrenme sürecinde verimli ya da eksik olan noktaların değerlendirmesini yapabilme, en önemlisi de bu yetilerini yaşam boyu tüm ortamlarda kullanabilme gibi öğretmenlerde bulunması gereken beceriler üstbilmişin tamamında yer almaktadır. Dolayısıyla üstbilmişsel beceriler öğretmenlerin kişisel ve mesleki

gelişimlerinde de üstbilişsel bakış açısına sahip olmalarını ve bu üstbilişsel becerilerini ve farkındalıklarını sınıf ortamında öğrencilere de kazandırabilmelerini sağlayacaktır (Imel, 2002). Bu bağlamda üstbilişin öğretmenler için son derece yararlı bir araç olduğu, öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırdığı ve öğrenmelerden elde edilen verimli çıktılarının daha sistemli düzenlenmesine yardımcı olduğunu söylenebilir (Akın, 2006).

Üstbilişsel yaşantıların tüm öğretim süreçlerinde önemli olduğunu belirten Özaydınlık (2018)'a göre, öğretim süreçlerinde üstbilişsel stratejileri uygulayan öğretmenler, öğretim planlamalarını yapmadan performansların değerlendirilmesine ve yansıtılmasına kadarki bir dizi işlemi otomatik olarak yapabilirler. Ayrıca üstbilişin, esnek ve yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmenlere büyük oranda yardımcı olduğu da ileri sürülmektedir (Borkowski & Muthukrishna, 1992'den akt. Akın, 2006). Öğretmenlerin üstbilişsel gözlem becerisine sahip olmalarının ayrı bir önem taşıdığı da ifade edilmektedir. Üstbilişsel gözlem sayesinde artan kavrayış yetisi ile üstbiliş becerilerinin öğrencilere öğretilmesinde, öğretmenin kontrollü bir şekilde rehberlik yapması gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır (Schwartz, 2009'den akt. Başpınar, 2019).

Yıldırım (2012) öğretim süreçlerinin düzenleyicisi ve yürütücüsü olan öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığı öğretebilmeleri için ilk önce kendilerinin üstbilişsel farkındalığa ve üstbilişsel stratejilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Farklı bir bakış açısıyla Costa (1984) ise üstbilişsel stratejilerin öğretmenlerin birikimlerinde zaten var olduğunu, öğretmenlerin bu stratejileri kullanmak için daima tetikte olmaları ve öğrencilere bu stratejilere dair bilinçli modeller sunmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitimde başarının sağlanması için öğretmenler, öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, neleri gerektirdiğini, ne zaman, niçin ve nasıl kullanılması gerektiğini iyi bilmelidir. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini planlamalı, süreci izlemeli ve değerlendirmelidir. Ders planlama aşamalarında, beklenildiği oranda işe yaramayan bir öğretim yaklaşımının değiştirilmesinde ve yerine alternatif yöntemlerin belirlenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilerini etkin olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada da, eğitimin kalitesi için yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi noktasında eğitim fakültelerine büyük görevler düşmektedir (Kuvaç,



2014). Eğitim fakültelerindeki öğrenciler diğer yükseköğretim alanlarından farklı olarak, kendi öğrenmelerinin yanında öğretmek için öğrenme sorumluluğuna da sahiptir. Bu nedenle bilgiyi yapılandırabilme ve etkili olarak kullanabilme becerileri, eğitimleri sürecinde öğretmenlere mutlaka kazandırılmalıdır (Biggs, 1999'den akt. Kaplan, 2019).

Öğretmenlerin, üstbilişsel bilgi ve becerilerin kazandırılmasındaki önemi üzerinde duran Senemoğlu (2005), öğretmen adaylarının rehberliğinin de önemli olduğunu ileri sürmüştür. Bu rehberlik yapabilme sürecine dair yeteneklerin mesleğe başlamadan önce kazanılmış olması da ayrıca önemlidir. Zira öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olarak mesleğe adım atmasının, beklenen öğrenme hedeflerine ulaşmalarını etkileyeceği düşünülmektedir. Paul (1996) bu rehberlik sürecinin temel ilkelerini şöyle belirtmektedir (Özden, 2011):

- Dersler ve içerikler gerçek yaşantıyla ilişkilendirilmeli, konu ile ilgili varlık ve olayları açıklayabilmelidir.

- Konularda belirli kavram ve terimlere yer verilmelidir.

- Konulardaki bilgilerin mantıksal olarak birbirini tamamladığının farkında olunmalı ve bunu sağlamaya yönelik bir öğretim yapılmalıdır.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları ve öğretmen yetiştirilmesine yönelik ilgili eğitim fakültelerindeki ders programı içeriklerinin söz konusu üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine uygun düzenlenmesi son derece önemli görülmekte, bu nedenle de üstbilişsel gelişimin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerekmektedir (Kaya ve Dilci, 2012). Hatta bir adım daha ileri giderek Gunstone ve Northfield (1994), üstbilişsel öğretimin öğretmen eğitiminin merkezine konulması gerektiğini iddia etmişlerdir. Zira üstbilişsel beceri ve farkındalığı sayesinde kendi öğrenmesini yöneten, özgüveni gelişmiş, öğrenmeye karşı istekli bir öğretmen adayı, mesleğe başladığında öğrencilerine olumlu model olacak, onları destekleyecek ortamlar oluşturabilecek ve öğrencilerinin de öğrenmeye karşı istekli olmalarını sağlayabilecektir (Peirce, 2003).

Öğretmen eğitimi konusunda deneyim sahibi olanlar, üstbilişin eğitimdeki yerinin çok önemli olduğunu gün geçtikçe daha iyi fark etmektedir (Gourgey, 2001). Bu doğrultuda Yıldız (2012), üstbilişin öğretmen eğitim programları ile bütünleştirilmesinin, yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerine katkı sağlayacağını,

üstbilişin öğretmenlerin yetiştiği kurumların öğretim programlarına eklenmesi ve bu kurumlarda görevli öğretim üyelerinin de derslerinde üstbilişe yer vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Özcan (2007)'a göre ise, sınıflarında üstbilişsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler kullanmak isteyen öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu stratejileri bilmesi ve farkında olması, aynı zamanda kendi öğrenmelerinde de bunları kullanması gerekmektedir. Buna ek olarak Özcan (2007), öğrenme stratejilerinde olduğu gibi yaşam boyu öğrenme için de çok etkili olan üstbilişsel farkındalık becerilerinin, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde ders olarak verilmesi gerektiğini, yurt dışında buna yönelik uygulamaların mevcut olduğunu öne sürmektedir.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda; meslek öncesi eğitim sürecinde üstbilişsel becerilerini ve farkındalığını geliştirebilmesi, bir öğretmen adayı için hem kişisel gelişimi hem de mesleki performansının niteliği bakımından önemli görülmektedir (Karataş, 2017). Üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğretmenler gelecek için bir yatırımdır ve yetişen neslin niteliği bakımından son derece önemlidir (Dilci ve Kaya, 2012).

### **3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ**

Çağımızda bir öğretmenden beklenen; değişime açık olma, sorumluluk ve inisiyatif alma, öğrenme sürecini planlama ve yönlendirme, alanındaki gelişmeleri takip edebilme, teknolojiden faydalanma, iş birliği içinde olma ve girişimcilik gibi beceri ve yeterliklere sahip olmasıdır (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). 21. yüzyıl öğretmenin sahip olması gereken niteliklere bakıldığında bu nitelikleri kazandırmada temel bir süreç olan öğretmen eğitim sürecinin önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerinden beklenen 21. yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarında öğretmen olma süreçleri ön plana çıkmaktadır. İyi bir öğretmen yetiştirme sistemi içinde yetişen öğretmen adayları bu süreç sonunda nitelikli öğretmen özelliklerine ve profesyonel bir kimliğe sahip olabilmektedir.

#### **3.1. KİMLİK KAVRAMI VE KİMLİĞİN OLUŞUMU**

Sosyolojiden antropolojiye, tarihten hukuka ve psikolojiye kadar pek çok bilim dalında ilgi gören kimlik kavramı, her boyutunun farklı bilimsel disiplinlerde yer almasından ve çok boyutlu bir yapıya sahip olmasından dolayı, en karmaşık ve tartışmalı konulardan birisi olmuştur (Atmaca, 2017). Alanyazında birçok alana konu olması, kimlik kavramının farklı anlamlara sahip olmasına de yol açmıştır (Çelik ve

Kalkan, 2019). Bu nedenle kimlik kavramına yönelik genel kabul görmüş ortak bir tanımın yapılması oldukça zordur (McIntyre & Hobson, 2016).

Öztürk (2007)'ün aktardığına göre kimlik terimi ile ilgili ilk kavramsal tanımlama John Locke (1632-1704) tarafından yapılmıştır. Kimliği bir idrak, hatırlama ve şuurluluk hali olarak tasvir eden Locke'un anlayışına göre kimlik, insanın düşünme, kendini ifade etme ve gelişim gösterme biçiminin temel, değişmez karakteri şeklinde tanımlanmaktadır. Kimlik kavramına yönelik çalışmaların kökeni ise George Herbert Mead'in 1934 yılında yaptığı sosyolojik analizler sonucu benliğe dair bir çerçeve sunduğu çalışmasına dayanmaktadır (Esen, 2019). Bu çerçevede toplumun kişileri şekillendirdiği, kişilerin ise sosyal davranışları biçimlendirdiği ifade edilmektedir. Kimlik çalışmaları, Mead'in ortaya koyduğu bu çerçeve bağlamında toplum ve benlik kavramlarının araştırılması ve bunları tanımlayan belli davranışların açıklanmasına bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Stryker & Burke, 2000). Uzun bir tarihsel süreci olmasına rağmen kimlik kavramı ancak 20. yüzyılda yaşanan gelişmeler ve dünyadaki modernitenin bir sonucu olarak sıklıkla gündeme gelmiş, böylelikle kavram üzerindeki çalışmalar artmış ve çeşitli tartışmalara konu olmuştur (Öztürk, 2007).

Kimlik kavramı, kişinin kendini bir birey olarak yorumlaması ve bireyin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli bir tür kişi olarak tanınması olarak tanımlanmaktadır (Gee, 2001). Güvenç'e (1993) göre kimlik, kişilerin veya toplumsal grupların "Kimsiniz, kimlersiniz?" sorularına verdikleri yanıtlardır. White (2009) da kimliği, bireyin kendisini ifade etme, düşünme ve geliştirme biçimlerinin değişmeyen karakteri olarak ifade etmekte ve kimliğin sürekli olarak gelişim gösterdiğini öne sürmektedir.

Bireyin kendiliğinden bir kimliğe sahip olmadığını, onu zamanla oluşturduğunu belirten Beijaard vd. (2004) kimliğin, bireyin kendisine sürekli sorduğu "Şu an ben kimim?" sorusuna verdiği cevap olarak görülebileceğini öne sürmüşlerdir. Bilgin (1996) ise kimliği, bireyin kendini diğer insanlardan farklı hissetmesini sağlayan bilişsel ve duygusal yönlerinin birleşimi olan zihin yapısı şeklinde tanımlamaktadır.

Tanımlar farklılık gösterse de ortak noktaları, kimliğin insanın sabit bir özelliği olmadığı, aksine ilişkisel bir fenomen olduğu düşüncesidir (Gee, 2001; Beijaard vd., 2004). Bacakoğlu (2018) da yapılan tanımlara dayanarak kimliğin, doğrudan erişme ve

gözlemenin mümkün olmadığı, soyut, zor ve aşırı derecede kendine özgü bir kavram olduğunu ileri sürmektedir.

Literatürde çoklu kimlik kavramı yani kimliğin çok yönlü olduğu fikri, son zamanlarda daha belirgin kabul görmeye başlamıştır (Akkerman & Meijer, 2011). Örneğin, Stryker ve Burke (2000) kimliği modern toplumlarda bireylerin oynadıkları çoklu rollere verilen anlamlar şeklinde tanımlamaktadır. Gee (2001) de kimlik kavramının çok yönlü bir doğaya sahip olduğunu belirterek, birbiriyle ilişkili olan dört tür kimlikten bahsetmektedir. Bunlar:

1. Doğal Kimlik: Bireyin doğuştan sahip olduğu özellikleri ile ilgili kimliktir. Gücünü bireyin doğasından alan bu kimliğe fiziksel özellikler, cinsiyet vb. örnek olarak verilebilir.

2. Kurum Kimliği: Bireyin bir toplumda veya bir kurumda sahip olduğu pozisyonla ilgili kimliğidir. Buna öğrenci, öğretmen, aşçı, idareci olmak vb. örnek olabilir.

3. Söylem Kimliği: Başkalarının birey hakkındaki ya da bireyin kendi hakkındaki söylemlerinden kaynaklanan, bireyin sosyal etkileşimleri sonucu oluşan karakteristik özellikleridir. Bireyin karizmatik olması buna örnek verilebilir.

4. Yakınlık (Grup) Kimliği: Bireyin içinde bulunduğu grupla ilişkili olarak oluşan kimliğidir. Örnek olarak, kulüp üyelikleri ya da taraftar grupları vb. verilebilir.

Kimlik kazanımı sürecinde birey, içinde bulunduğu aile, soy, din, kültür, ırk, ulus gibi aidiyet grupları adı verilen (Bilgin, 1994) grupların normları ve bir takım değer sistemleri doğrultusunda sosyalleşmeye başlayarak, kim olduğunu, nereden geldiğini ve nereye gideceğini öğrenir ve bunları içselleştirir. Bu aidiyet gruplarından sonra kimlik kazanımı sürecinde etkili unsurlardan biri de, bireyin davranışlarını ve değerlerini belirlerken ölçüt aldığı referans gruplarıdır. Bu grupların aidiyet gruplarından farkı, bireylerin geçmişine yönelik değerlendirme yapmak yerine geleceğe yönelik ideallerini ve projelerini yönlendirmeye katkı sağlamasıdır (Şimşek, 2002).

Bireyler kimliğini kazandıktan sonra kimliği etkileyen koşullardan kolay kolay etkilenmemekte, hayattan beklentilerinin ve hedeflerinin farkında oldukları için de kimlik değişimleri daha uzun bir sürece yayılmaktadır (Bergh & Erling, 2005). Bu süreç içerisinde bireyin kimliğini yeniden şekillendirmesi ise alanyazında kimlik gelişimi, kimlik inşası, kimliği biçimlendirme, kimlik yaratma, kimlik düzenleme vb. gibi farklı

tanımlamalarla ifade edilmektedir (Alptekin Yolcu, 2018). Kimliğin değişken ve istikrarsız bir yapıya sahip olduğunu belirten Rodgers ve Scott (2008) kimliklerin farklı ortamlarda başkaları ile olan ilişkilere göre şekillendiğini vurgulamışlardır. Sfard ve Prusak (2005) da bireyin kendi deneyimlerinin yanında bu deneyimleri diğer insanların nasıl gördüğü ve değerlendirdiğinin de kimliğin şekillenmesinde rol oynadığını belirtmişlerdir.

Wenger (1998) kimlik oluşumunu bireylerin sosyal grupla ve toplulukla olan ilişkilerinden kaynaklanan deneyimlerini anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Wenger'e göre bu oluşum süreklilik göstermekte ve sahip olduğumuz kimlikler yaşam boyu yeniden yapılandırılmaktadır. Erikson (1968) ise kimliğin oluşum sürecini, bilinç ve bilinç dışı mekanizmaların birleşimi olarak ifade etmektedir. Bacakoğlu (2018) da genel bir tabirle kimlik oluşumunun hayat boyu devam ettiğini, her yapının içinde var olduğunu ve çevremizdeki her şeyden etkilenecek dengeli ve sürekli biçimde yeniden yapılanan bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Kimliğin oluşumu iki aşamada meydana gelmektedir. Birinci aşamada, birey iradesini belirli bir kimlik bağlamıyla ilişkilendirerek kullanır ve bu bağlam ile özdeşleştirir. İkinci aşamada ise birey kişisel kimliğini ayrıntılarıyla şekillendirir; yani seçtiği kimlik bağlamında iradesi doğrultusunda seçimler yaparak yaşantısıyla ilgili bireysel özelliklerini, diğerlerinden farklılığını, taşıdığı değerleri belirler. İlk adım bireysel kimliğin tanımlanabilmesi için ön koşul kabul edilir. Bu adımla birlikte birey seçtiği kimlik bağlamıyla özdeşleşmeyi ve onunla ilişkili olarak kimliğinin tanımlanmasını kabul ettiğinde, o kimlik bağlamının doğasındaki mevcut koşulları da elde eder, onun dayandığı temel değerleri ve iyi birey kavrayışlarını da onaylayarak belirli bir kimliğe bürünür (Tok, 2003).

Karpat (1995)'a göre bireyler kendilerine ait kimlik bilinçlerini farklı dönemlere göre değişik şekillerde düzenlemektedirler. Kimlik sosyal ilişkiler aracılığıyla şekillenen yetenek, yönelim ve benliklere ait karmaşık bir sistem olmanın yanında, bireyin çevresini de organize etmesini sağlayan aktif bir faktördür. Birey aynı anda birbiriyle yarışan ve çatışan birçok kimliğe sahip olabilmektedir. Bu sayede de her ortamda gerekli noktada durumu kurtaracak kimlik seçimine gidebilmektedir. Aynı anda farklı kimliğe bürünme gereksinimini bireye belki de sürekli değişim sürecinde hayatın kendisi vermekte, birey de kendi tercihlerine göre bunları yeniden düzenlemektedir. Ayrıca Karpat (1995) bireyin sahip olduğu kimlikleri verili ve kazanılmış olarak ikiye

ayırmakta; verili kimliklerin doğuştan ve yaşanan çevreden kazanıldığını ve aile, toplum, ulus ve medeniyet kimliklerinin buna örnek verilebileceğini belirtmektedir. Kazanılmış kimliklerin ise bireyin tercihlerine göre sonradan edinildiğini, öğrenci, öğretmen, merkez bankası mensubu olmak gibi kimliklerin de buna örnek olabileceğini ifade etmektedir.

Newberry (2014)'e göre kimlik kişisel olmanın yanında tarihsel ve toplumsal olarak çeşitli şekillerde inşa edilen sosyal bir bağlamdır. Bütünsel bir yapıya sahip olan kimliğin çeşitli bağlamlarda 'kültürel kimlik, mesleki kimlik' gibi karşılıkları da bulunmaktadır. Bu doğrultuda bireylerin çekirdek kimliği ve alt kimliklerinin yanı sıra, inançları ve öğretim uygulamalarına bağlı olarak mesleki kimlikleri de oluşmaya başlamaktadır (Van Putten, 2011). Genel anlamda mesleki kimlik kavramı, bireylerin sahip olduğu mesleğe ait belirli özellikleri, rolleri, standartları ve becerileri bilmesi, bunları benimsemesi ve uygulamalarına yansıtması olarak tanımlanabilir (Fagermoen, 1997). Bireylerin yaşamları boyunca sahip olduğu çeşitli kimliklerden birisi de mesleki kimliktir. Her mesleğin kendine ait bir kimlik yapısı olması sebebiyle, bireyler sahip oldukları mesleğe göre bir mesleki kimlik inşa ederler. Bu bağlamda da toplumun kalkınmasını ve gelişmesini sağlamada üstlendikleri büyük görevler dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin kimlik yapısı ve inşası ayrı bir önem teşkil etmektedir (Bacakoğlu, 2018).

### 3.2. ÖĞRETMEN KİMLİĞİ

Meslek olarak öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini barındıran özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler Türk Milli Eğitimi'nin temel amaç ve ilkelerine uygun olarak bu görevlerini yerine getirmekle yükümlüdürler (Ergin, 1993). Karalı (2018)'ya göre öğretmenlerin mesleki görev ve sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için profesyonel bir mesleki kimliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için profesyonel kimlikleri son derece önemlidir. Profesyonel kimlik sabit bir yapı değil, aktif bir süreçtir. Yani "Şu an kimim?" sorusu ile beraber "Gelecekte ne olmak istiyorum?" sorusuna verilecek yanıt profesyonel kimliği tanımlayabilir (Wang, 2014). Bu bağlamda profesyonel öğretmen kimliği, kimlik konusunda yapılan çalışmaların temele alındığı ayrı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Connelly & Clandinin, 1999).

Öğretmen kimliğinin tanımlanması, öğretmenlik mesleğinin çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenmesi ve dinamik bir yapıya sahip olması sebebiyle araştırmacıları zorlamaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Mockler (2011)'e göre kimliğe ve öğretmen kimliğine dair literatürün karmaşık olmasından dolayı öğretmen kimliği kavramına yönelik görüş birliği sağlanan ortak bir tanım yapılamamıştır. Ayrıca araştırmacıların öğretmen kimliği için açık bir tanım yapmak yerine, kavramı daha çok farklı boyutlarda ele alarak öğretmen kimliğinin oluşumu ve nelerden etkilendiği, neleri etkilediği konuları üzerine yoğunlaştığı öne sürülmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009; Akkerman & Meijer, 2011).

Öğretmenlerin toplumu şekillendirdikleri ve öğrencilere rol model oldukları gerçeği göz önünde bulundurulursa, bu duruma bağlı olarak öğrencilerin öğretmenlerinden etkilenecek kazandığı bir takım nitelikleri kendi yaşantılarında devam ettirmesi, öğretmen kimliğinin toplumsal yaşamdaki önemini ortaya koymaktadır (Karalı, 2018). Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır ve öğretmenlerin nasıl bir eğitimci olmaları, nasıl davranmaları ve nasıl anlamlandırmaları gerektiğine ilişkin bir değerler dizisi oluşturarak uygulanabilir bir çerçeve sunmaktadır (Sachs, 2005). Knowles (1992) de benzer şekilde öğretmen kimliğinin, mesleğine yönelik görüşlerini yapılandırabilmesi hususunda öğretmene bir çerçeve sunduğunu ve mesleki gelişimine temel oluşturduğunu ileri sürmektedir. Lasky (2005)'e göre ise öğretmen kimliği mesleki açıdan yani eğitimci olarak öğretmenlerin kendilerini nasıl gördüğü, kendine ve başkalarına kendilerini nasıl tanımladığıyla ilgilidir.

Öğretmen mesleki kimliği, bireyin öğretimle alakalı durumları, mesleki uygulamalarında kendini gösteren ilişkileri, öğretmenlik mesleğine karşı aidiyet duygusu ve öğrenme deneyimlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Timoštšuk & Ugaste, 2010). Öğretmenlerin şu andaki öğretmen algılarına ve geleceğe yönelik ideal öğretmen beklentilerine ilişkin yaptıkları tanımlamalar da öğretmen kimliği olarak ifade edilmektedir (Sfard & Prusak, 2005).

Zembylas (2003), öğretmen kimliğini, öğretmenin kim olduğu, çevresi ile nasıl etkileşim kurduğu, sahip olduğu kişisel kimliğini öğretimi tasarlarken ve uygularken nasıl kullandığı unsurlarının toplamı olarak ifade etmektedir. Öğretmen mesleki kimliği, bireylerin kişisel özellikleri ile profesyonel özelliklerinin öğretmen olma yolunda bütünleştiği kesintisiz bir süreci ifade etmektedir (Goodson & Cole, 1994).

Luehman (2007)'a göre öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin uygulamaya dair bilgileri ve inançlarından daha çok, profesyonel felsefelerini, tutkularını, taahhütlerini, iletişim ve etkileşim şekillerini, değerlerini ve ahlakını içermektedir. Adaylar öğretmenlik mesleğine başladığında gelişen öğretmen kimlikleri, büyük ölçüde öğretmenlerin öğretim çalışmalarına dair inançlarını da içermektedir (Lamote & Engels, 2010). Kısaca öğretmen kimliği Beauchamp ve Thomas (2009)'a göre profesyonel bir kimlik olup, öğretmenin mesleki hayatını düzenlemektedir.

Beijaard vd. (2004) öğretmen kimliği üzerine yaptıkları geniş çaplı literatür taraması sonucunda profesyonel öğretmen kimliğinin dört temel özelliğini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Öğretmen kimliği, bir değişim süreci içinde yaşanan deneyimlerin sürekli olarak yeniden yorumlanmasına dayanan dinamik bir yapıya sahiptir.

2. Öğretmen kimliği hem öğretmenin kişisel özellikleri hem de içinde bulunduğu bağlamsal bileşenleri kapsamaktadır. Dolayısıyla içinde buldukları eğitim (okul vb.) kültürleri öğretme kimliklerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır.

3. Profesyonel öğretmen kimliği birbiriyle uyumlu alt kimliklerden oluşmaktadır. Bu alt kimlikler ise öğretmenlerin çeşitli ilişkilerine ve buldukları bağlamlara göre öne çıkmaktadır. Bu alt kimliklerin dengeli ve uyum içinde olmaları öğretmen kimliğinde çatışmaların yaşanmaması adına önemlidir.

4. Öğretmen kimliğinin gelişimi açısından, öğretmenin mesleki gelişimlere ve topluluklara katılması, aktif olması, öğrenmelerini devam ettirmesi de önemli görülmektedir.

Saban (2000) da profesyonel öğretmen kimliğine sahip olabilme niteliklerinin şu şekilde özetlenebileceğini aktarmaktadır. Öğretmenin:

- Alan bilgisinin güçlü olması
- Öğretim yöntemlerine ait bilgisinin zengin olması ve konulara göre etkili öğretim metotlarını seçebilmesi
- Öğrenme teorileri ve çocuk gelişimine dair bilgi ve anlayış sahibi olması, bu sebeple de öğrencilerin öğrenme şekillerine karşı duyarlı olması
- Güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olarak, normlar ve değer yargıları hakkında iyi bir anlayışa sahip olması



- Meslektaşlarıyla olan iletişim ve etkileşimlerini sağlıklı yürütebilmesi beklenir.

Sachs (2005), meslektaşları ve diğer insanlarla ilişkileri aracılığıyla öğretmenlerin kendi rollerini anlamlandırdığını ve tanımladığını; topluluk, organizasyonlar ve öğretmenler arasındaki ilişkilerden doğan öğretmen kimliğinin başkalarından bağımsız düşünülmemeyeceğini ileri sürmektedir.

Öğretmen kimliğine dair literatür incelendiğinde araştırmalarda profesyonel öğretmen kimliğinin; mesleki öz yeterlik, mesleki bağlılık, mesleki yönelim, görev yönelimi, mesleki motivasyon, ideal öğretmen imajı, mesleki bilgi ve inançlar boyutlarından oluştuğu görülmektedir (Esen, 2019). White (2009)'a göre ise öğretmen kimliğinin iki boyutu vardır. Buna göre kimliğin bireysel süreç olarak ele alındığı birinci boyut, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğü ve nasıl uygulamaya koyduğıyla alakalıdır. Bireyin başkaları ile ilişkileri kapsamında ele alındığı ikinci boyut ise, diğer kişilerin bireyi nasıl gördüğü ve tanımladığı ile alakalıdır.

Bireyin niteliklerine ve kim olduğuna göre diğer bireylerden öğretmen olarak nasıl farklılaştığını belirleyen karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan öğretmen kimliğini, Benavides (2013) üç boyutta ele almıştır. Bu boyutların ilki kişisel boyut olarak adlandırdığı, bireyin okul dışındaki yaşamı ve bunun kimliği üzerindeki etkileri ile ilgilidir. İkincisi ise profesyonel boyut olarak adlandırdığı, bireylerin iyi bir öğretmenin vasıflarını anlamlandırdıkları öğretmen eğitimi programı ile toplumsal ve sosyal açıdan beklentileri ile ilgilidir. Son boyut ise durumsal boyut olarak adlandırdığı, kimliğe etkisi olan diğer yapılarla alakalıdır. Profesyonel kimlik bu boyutların birleşimi ile sağlanır ve boyutlar daima etkileşim halindedir.

Beijaard vd. (2000) ise öğretmen kimliğini, 'içerik bilgisi üzerine bir konu uzmanlık mesleği olarak öğretmen', 'öğretme ve öğrenme süreci için gerekli becerilere yönelik didaktik bir uzmanlık alanı olarak öğretmen' ve 'öğrencilerin gelişim ve gereksinimleri üzerine pedagojik bir uzmanlık alanı olarak öğretmen' olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin büyük kısmı kendilerini, belirtilen üç boyutun bir bileşimi olarak görmüşlerdir.

Yirmibeş (2017) ise öğretmenlik kimliğini şu şekilde özetlemektedir; oluşumunun başlangıcı bireye göre değişen, lisans eğitimi ve tecrübeleri aracılığıyla

şekillenmeye başlayan, rastlanılan sorunlara ve politik baskılara ya da yaşanan değişimlere bağlı olarak yeniden oluşan ve hayat boyu dönüşüme ve yapılanmaya devam eden dinamik bir kavramdır.

Öğretmen kimliği öğretmenlerin motivasyonlarını, iş doyumlarını ve işlerine olan bağlılıklarını etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Day vd., 2006). Aynı zamanda mesleki amaçlarını, sınıfta bulunma nedenlerini ve sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerini belirlemelerinde de etkilidir (Duru, 2006). Bunların yanında öğretmen kimliği, öğretmenlerin profesyonel yaşamlarını organize etmeye yarayan bir unsur olarak da nitelendirilmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009). Bacakoğlu (2018)'na göre öğretmen adaylarının profesyonel bir kimliği nasıl geliştirebileceklerini anlamaları, öğretim zorluklarına karşı kendilerini daha iyi hazırlamalarında yardımcı olacaktır. Dolayısıyla iyi algılanmış bir profesyonel kimliğin öğretmen olma deneyiminin temel yönünü oluşturduğu ifade edilebilir. Buna göre sahip olunan profesyonel kimlik, meslek hayatı boyunca öğretmenin kariyeri ile ilgili kararlar vermesinde de önemli bir yere sahiptir.

### 3.3. ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞUMU VE GELİŞİMİ

Bireylerin nasıl bir öğretmen olacaklarına dair bir resim çizdiği düşünülen kimlik oluşturma ve kimlik gelişim süreçlerinin anlaşılmasının, öğretmen eğitime olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir (Oruç, 2012; Hildenbrand & Arndt, 2016). Öğretmen kimliği oluşumunun bir öğretmen için hayati ölçüde önem taşıdığına dikkat çeken Beauchamp ve Thomas (2009) da bu oluşumun öğretmen adaylarının anlama ve karar verme becerilerini kazanmalarında bir temel olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarını nasıl yapacaklarının, eğitim alanında yaşanan değişimlere karşı nasıl bir tutum sergileyeceklerinin belirlenebilmesi açısından öğretmen kimliği oluşumu son derece önemlidir (Beijaard vd., 2000).

Öğretmen kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak bakıldığında; bu süreçte öğretmen alanına yönelik normları, değerleri ve kültürel beklentileri öğrenir, bunları içselleştirir, gerektiğinde eleştirerek değişiklik yapabilir (Duru, 2006). Benzer şekilde Beauchamp ve Thomas (2009) da öğretmenin, sosyal ortamlar aracılığıyla profesyonel özellikleri öğrendiğini, öğrendiği özellikleri de benimseyerek kendisine özgü bir şekilde içselleştirdiğini belirtmektedir. Öğretmenlik kimliği oluşumu Coldron

ve Smith (1999)'e göre toplumsal ve sosyal açıdan kabul görmüş bir kimliğin kazanılması ve yeniden tanımlanması sürecidir.

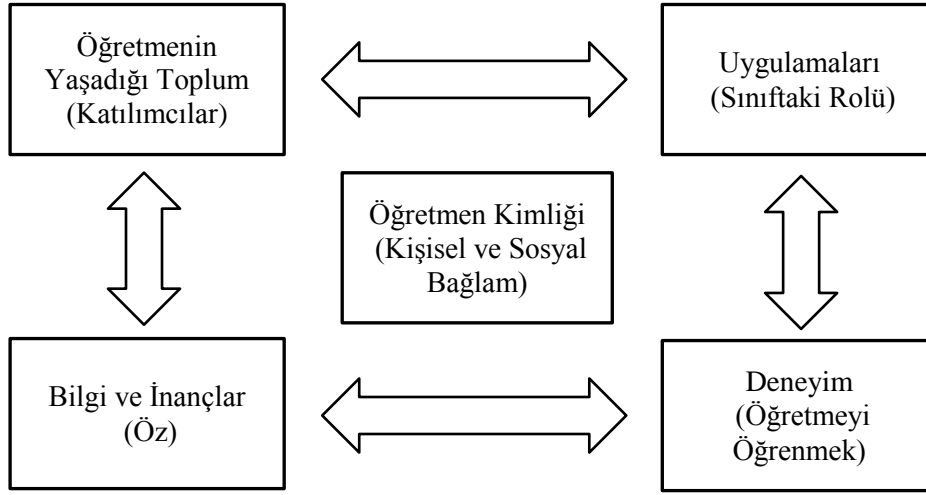
Wenger (1998)'e göre kimlik, kişinin çeşitli uygulama topluluklarına üyeliği yoluyla bir araya gelen çoklu üyelik bağıdır. Ona göre pek çok yoldan oluşan öğretmenlik bağlamındaki kimlik oluşturma sürecinde dikkat çeken üç yol vardır. İlk olarak kimlik “müzakere edilen bir deneyimdir” ve öğretmen kimliği, kişinin öğretmen ve öğrenci topluluklarında kendini öğretmen olarak sunması ve aynı topluluklarda öğretmen davranışları sergilemesiyle ortaya çıkar. İkincisi kimliğin ilişkisel olmasıdır ve bireyin kendini bulunduğu topluluklardaki diğer insanlara göre tanımlamasını içerir. Buna göre öğretmen kimliği, diğer öğretmenlerle kurulan bağlantılar ve öğretmen olmayanlarla aralarındaki farkların hissedilmesi yoluyla gelişir. Son olarak ise kimlik, bireyin nerede olduğuna ve nereye gittiğine göre kendini tanımlaması ile oluşmaktadır.

Sachs (2005) ise profesyonel öğretmen kimliğinin oluşumunda çeşitli alt kimliklerin mevcut olduğunu, en genelinde de öğretmenin kendisini öğretmen kategorisi çerçevesinde tanımladığını öne sürmektedir. Devamında da öğretmenin hangi okul türünde çalıştığı, sahip olduğu deneyim, görev yaptığı kademe ve uzmanlaştığı konu alanına göre, öğretmenlerin profesyonel kimliklerine yönelik yapılan tanımlamaların çeşitlendiğini belirtmektedir. Buna göre bireylerin kişisel, sosyal ve bilişsel değişkenleri öğretmen kimliklerinin oluşumunda ve gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Ulubey vd., 2018). Reio (2005)'a göre konu uzmanlığı, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, yönetici ilişkileri ve velilerle iletişim unsurları da öğretmen kimliği oluşumunda etkili olmaktadır.

Kelchtermans (1993) da öğretmen mesleki kimliğinin oluşumunda önemli olan şu beş faktör üzerinde durmaktadır; kendilik algısı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe dair bakış açısı. Buna göre kendilik algısı faktörü, öğretmenin mesleki yaşamında kendisini nasıl betimlediğiyle ilgilidir. Benlik saygısı, öğretmenin kendisini mesleki açıdan değerlendirmesinden elde ettiği sonuçtur. İş motivasyonu faktörü, öğretmenin mesleğini seçmesinde, mesleki sorumluluğuna devam etmesinde ya da işini bırakmasında etkili olan faktörlerin tamamını kapsamaktadır. Görev algısı, öğretmenin görevlerini tanımlama şeklidir. Son faktör olan geleceğe bakış açısı ise öğretmenin mesleki gelişimi açısından gelecekle ilgili beklentilerinden oluşmaktadır.



Şekil 4. Öğretmen Kimliği



Kaynak: Motallebzadeh & Kazemi (2018).

Şekil 4'e göre de öğretmenin yaşadığı toplum ve sosyal çevresi, sınıf içi öğretim uygulamaları, mesleki deneyimleri ve kişisel bilgi ve inançları sürekli bir etkileşim halinde kimlik oluşumu üzerinde etkili olmakta, öğretmen kimliği de kişisel ve sosyal bir bağlamda bu unsurlara göre şekillenmektedir.

Öğretmenin kimlik oluşum sürecinde biyografisinin de önemli olduğunu belirten Beijaard vd. (2004)'e göre, bireyleri bu mesleğe yönelten etkenlerin, yaşamlarına ışık tutan öğretmenlerin, öğretim deneyimlerinde ve mesleki eğitimlerinde değişim ve gelişimlerini sağlayan etmenlerin neler olduğunu anlamak öğretmen kimliği oluşturma süreçlerini anlayabilmek adına son derece önemlidir.

Meslek hayatları boyunca öğretmenler okul ve toplum ile etkileşim halinde olmalarından dolayı kimliklerinde sürekli bir değişim yaşanmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişim süreci, bireylerin öğretim ve çalışma ortamlarında kendilerini nasıl tanıttıkları ve başkaları tarafından nasıl tanındıklarıyla da ilgilidir. Bu süreçte öğretmenler kendilerini tanımladıkları kimliğe göre çalışmalarındaki ve öğretim ortamlarındaki davranışlarını, giyimlerini ve konuşmalarını şekillendirirler (Matheny, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel değer ve deneyimleri ile kurumsal ve sosyal çevreleri arasındaki ilişkiler mesleki kimliklerini de etkilemekte, bu ilişkilere bağlı olarak da öğretmen kimlikleri yeniden şekillenmekte ve devamlı değişime uğramaktadır (Kelly, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009).

Toplumsal yapıdaki değişmeler, farklılaşan eğitim ve öğretmen beklentileri, sosyoloji ve politik gelişmeler sonucu değişen eğitim sistemleri vb. unsurlar da süreç içerisinde öğretmenlerin mesleki kimliklerinde birtakım değişikliklere neden olmaktadır (Yirmibeş, 2017). Ceylan (2019) da, süreçte öğretmenlerin sahip olduğu inançların ve vizyonlarının da etkili olduğunu, öğretmen kimliğinin bu iki unsurla uyumlu olarak gelişim gösterdiğini ifade etmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen olmak veya öğretmen gibi hissetmek tamamlanmış bir süreç ya da elde edilen bir sonuç değildir. Aksine bu duygular, öğretmen kimliği oluşturma sürecinin birer parçasıdır ve bu süreç daima devam etmektedir (Yaşar vd., 2013). Britzman (1991) öğretmen olmanın bir nevi kimlik dönüşümü olduğunu belirtirken, Connelly ve Clandinin (1999) de öğretmen olmayı, öğretmen adayının kişisel bilgileri, kendini geliştirmesi, mesleki kimlik gelişimini anlaması ve yapılandırmasıyla ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirmektedir.

#### 3.4. ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Öğretmen kimliği, temel eğitim düzeyinden başlayarak yaşam boyunca devam eden pek çok faktörün kimliğe entegre olmasıyla yapılandırılmaktadır (Bacakoğlu, 2018). Literatür incelendiğinde profesyonel öğretmen kimliğini etkileyen unsurları, araştırmacıların farklı açılarda ele aldıkları görülmektedir.

Profesyonel öğretmen kimliğini üç önemli unsurun etkilediğini ileri süren Beijaard vd. (2000) bu unsurların öğretimin gerçekleştirildiği bağlam, öğretim deneyimleri ve öğretmenin biyografisi olduğunu belirtmektedir. Öğretimin gerçekleştirildiği bağlam; sınıf ortamını ve okula ait kültürü içermekte ve dolayısıyla da sınıfta meydana gelen yaşantıları, iş yaşantısına yönelik kuralları ve değerleri, okul paydaşları olan öğrenci-veli-meslektaş-okul çalışanı gibi kişilerin beklentilerini kapsamaktadır. İkinci unsur olan öğretim deneyimi, öğretmenin geçmiş yaşantılarına ait öğretim deneyimlerinin tamamını kapsamaktadır ve öğretmenin kararlarında bu deneyimler referans olmaktadır. Son unsur olan öğretmenin biyografisi ise bireyin kendine özgü yönlerini yani geçmişindeki önemli yaşantılarını, hayatına dokunan değerli insanları, öğrencilik yaşantılarını vb. kapsamaktadır. Profesyonel öğretmen kimliği bu unsurların etkileri ile şekillenmektedir.

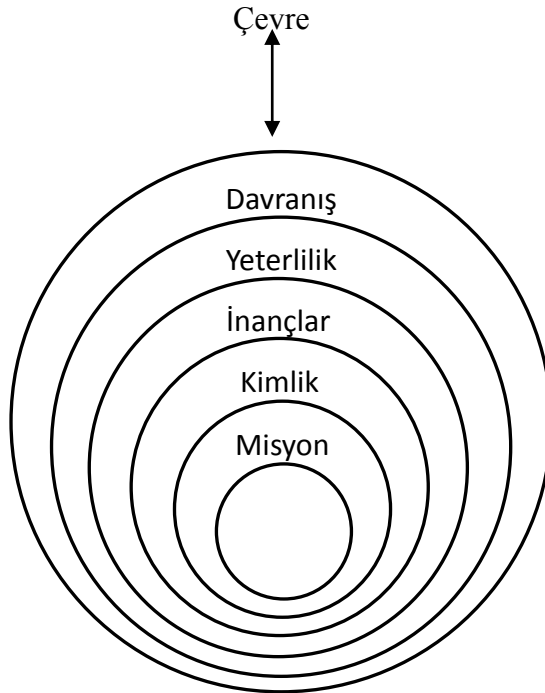
Knowles (1992) öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında dört kaynağın etkili olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Rol modeller (özellikle olumlu rol modeller)
2. Önceden edinilmiş öğretmenlik deneyimleri
3. Lisans öğrenimleri süresince aldıkları eğitim dersleri
4. Öğrenmeyle ilgili çocukluk deneyimleri ve aile etkinlikleridir.

Farklı bir bakış ile profesyonel kimliğin inşasında hem nesnel hem de öznel faktörlerin etkili olduğu da ifade edilmektedir. Buna göre nesnel faktörler, eğitim sistemlerinin yapısını ve mesleki uygulamaları şekillendiren politik, sosyal ve ekonomik konuları içermektedir. Öznel faktörler ise bireylerin yaşam öyküsünü ve eğitimsel yörüngelerini içermektedir. Nesnel ve öznel faktörler arasındaki etkileşimle kimliğin inşasına ilişkin sosyalleşme süreçlerinde öğretmenler kimliklerini devamlı olarak yeniden yapılandırır (Dominguez vd., 2014).

Korthagen (2004) de literatürde ‘Bateson Modeli’ olarak da bilinen bir modeli yeniden uyarlayarak, profesyonel kimliği etkileyen unsurların anlaşılmasına kaynak teşkil eden “Soğan Modeli”ni ortaya koymuştur. Soğan modeli Şekil 5’de verilmiştir.

*Şekil 5. Soğan Modeli Değişim Düzeylerinin Bir Modeli*



Kaynak: Korthagen (2004).

Şekil 5’deki soğan modelinde Korthagen (2004), insanların etkilenebilecek çeşitli düzeylerinin olduğunu göstermektedir. Bu modele göre sadece dış düzeyler (çevre ve davranış) başkaları tarafından gözlenebilmektedir. En dışta çevre (sınıf,

öğrenciler, okul) ve davranış seviyeleri bulunmaktadır ve bunlar öğretmen adaylarının en çok dikkatini çeken seviyelerdir. Burada sınıftaki sorunlara ve bu sorunlarla nasıl mücadele edileceğine odaklanılır. Sonraki düzey olan yeterlik düzeyi (konu bilgisine yönelik yeterlikler gibi) ise davranışlar üzerinde çok etkilidir.

Modelin dördüncü seviyesinde yer alan inançlar da öğretmenin yeterlikleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmen öğrenci duygularına karşı hassasiyet göstermiyor ve gereksiz görüyorsa, empati kurma yeteneği gelişmemiş olması buna örnek verilebilir. Beşinci düzeyde ise kişinin kendisini nasıl tanımladığı ile ilgili olan kimlik düzeyi yer almakta, bu düzey öğretmenin mesleki kimliğini nasıl gördüğüne dayanmaktadır. Modelin son düzeyi olan misyon ise kendi varlığına ve mesleğine anlam vermek için öğretmenin kişisel sorgulamalarını içeren bir görev seviyesi olarak ifade edilmektedir. Merkezin bir parçası oldukları için kimlik ve misyon düzeyleri son derece önemli görülmektedir. Ayrıca modelin önemli bir varsayımı da dış düzeylerin iç düzeyleri etkileyebildiği gibi iç düzeyleri de dış düzeyleri etkileyebilmektedir. Buna örnek olarak çevrenin (zor bir sınıf ortamı vb.) öğretmenin davranışlarını etkilediği gibi, davranışların da çevre üzerinde (olumlu öğrenci davranışlarını pekiştirerek artırmak vb.) etkili olabileceği verilmektedir (Korthagen, 2004).

Farrell (2003) de göreve başlayan öğretmenlerin mücadele etmek zorunda kaldıkları iki tür etkiden bahsetmektedir. Bunlar, yapısal etkiler ve kişisel etkilerdir. Yapısal etkiler sınıf düzeyinde, okul düzeyinde ve toplumsal düzeyde ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan kişisel etkiler ise öğrenciler, meslektaşlar, okuldaki yöneticiler ve ebeveynler gibi öğretmenin etkileşimde bulunduğu diğer kişilerden kaynaklanmaktadır. Tüm bu etkiler öğretmenlerin kimlik yapılanmalarında etkili olmaktadır.

Beauchamp ve Thomas (2009) ise okul çevresi, öğrencilerin özellikleri, meslektaş ve yöneticilerle etkileşim, öğrencilik deneyimleri ve kişisel duygular gibi bağlamsal faktörlerin de öğretmen kimliği üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bunlara ek olarak, öğretmen branşlarının mesleki kimlik oluşumunda etkili olabileceği üzerine yapılan çalışmaların da varlığından bahsetmektedir.

Araştırmacılar tarafından etkilendiği unsurlara dair farklı görüşler sunulmakla beraber profesyonel öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen unsurlar genel olarak; lisans eğitiminden önceki deneyimler, lisans eğitimi süreci ve öğretmen olarak göreve



başladıktan sonra edindiği mesleki tecrübeler olarak üç grupta incelenmektedir. Bu üç farklı süreçte de öğretmen kimliği üzerinde pek çok faktör etkili olmakta, bireylere ait kişisel deneyimler, medya izlenimleri, toplumun rol tanımlamaları ve öğretmen eğitiminin desteklediği pedagojik inançlar da bu faktörler arasında yer almaktadır (Franzak, 2002).

Alanyazında, öğretmen kimliğinde etkili olan unsurların ilk olarak lisans öncesi dönemde başladığı öne sürülmekte; buradan hareketle Lamote ve Engels (2010) de öğretmenlerin erken çocuklukta deneyimlerinin, ailelerindeki ve yaşamlarındaki önemli bireylerin profesyonel kimlik gelişimlerini etkilediğini belirtmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenin kendi geçmişine ait yaşantılar, yetiştiği ve içinde bulunduğu sosyal etkileşimler ve sahip olduğu psikolojik ve kültürel özellikler öğretmen kimliği üzerinde etkili olmaktadır (Cooper & Olson, 1996). Bireylerin uzun yıllar öğrenci olarak ilköğretim ve ortaöğretimde edindikleri deneyimler de, henüz lisans eğitim programlarına başlamadan zihinlerinde bir öğretmen kimliği geliştirmelerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Ballantyne vd., 2012).

Öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da kimlik gelişimleri devam etmektedir. Bu noktada kurumların özelliklerinin ve kurum sınırlılıklarının bireylerin kimlik gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (White, 2009). Bireyler bu kurumsal ortam ve sınırlılıklara karşı, kendilerine özgü biçimde tepkide bulunurlar. Bu tepkisel farklılıklar, bireylerin günlük çalışma ortamları ile sınıf dışındaki etkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirme ve yorumlamalarında farklı sonuçlar doğurur. Okullardaki bu düzenleme ve kurallar ise toplumun benimsediği sosyal, ekonomik ve politik sistemler tarafından etkilenmekte, dolayısıyla bu bağlamların ve okul kültürünün öğretmenin profesyonel kimliğinin şekillenmesinde aktif rolü bulunmaktadır (Yaşar vd., 2013). Öğretmen kimliğinin gelişimi öğretmen adaylarına verilen eğitim programlarının tamamlanması ile sonlanan bir süreç değildir. Tam tersi meslek hayatına başlamaları ile devam ederek, görev yaptığı süreçteki deneyim ve kazanımları ile yaşam boyu yapılandırılmaya ve şekillenmeye devam eder. Bu bağlamda meslek seçimi, eğitim süreçleri, okul deneyimleri ve bireylerin günlük görevleri gibi öğretmen kimliği gelişimini etkileyen faktörler, hem somut hem de soyut olarak kimliğin oluşumunda mevcuttur (Bacakoğlu, 2018).

Literatür incelendiğinde profesyonel öğretmen kimliğinin şekillenmesinde en etkili ve hayati derecede önemli olan unsurun öğretmen eğitim süreci olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu faktöre ayrı bir başlık altında daha ayrıntılı ele alınmıştır.

### 3.5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN KİMLİĞİ GELİŞİMİ

Beauchamp ve Thomas (2009)'a göre hem öğretmen kimliğinin geliştirilebilmesi için hem de kimlikte yaşanan değişimlerin ve bunda etkili olan faktörlerin farkındalığını sağlayabilmek için öğretmen eğitimi programları ideal bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Bir dizi bilgi alanının bir araya gelmesi ile oluşan öğretmen eğitimi sürecinde; mesleki eğitim programları, ders kitapları, önceki okul deneyimleri, günlük mesleki ve kişisel deneyimler, farklı birçok kültürel ve sosyal alana dair uygulamalar vb. yer almaktadır. Bu sürece ait tüm unsurlar ortak bir noktada kesişerek öğretmenlerin mesleki alanlarındaki eğitimleri boyunca inşa ettikleri profesyonel kimliklerini sürekli olarak yapılandırır (Dominguez vd., 2014). Öğretmen adayları, kuramsal bilgilerin yanında uygulama konusundaki zorunlulukların da açık bir biçimde aktarıldığı öğretmen eğitim programları boyunca, kendilerine aktarılan bu bilgi ve uygulamaların kritiğini, kişisel yargı ve deneyimlerine göre yaparak kendilerine has öğretmenlik birikimini oluşturmaktadırlar (Yaşar vd., 2013).

Öğretmen eğitim sürecindeki ilk eğitimlerin, öğretmen adaylarının gelecekte mesleğe başladıklarında onları destekleyecek sağlam bir öğretmen kimliği oluşturmaya başlamaları için önemli bir zaman olduğunu düşünülmektedir (Timostuk & Ugaste, 2010). Danielewicz (2001) de profesyonel öğretmen kimliklerinin gelişiminde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarındaki temel yaklaşımların önemi ve rolü üzerinde durmuştur. Bu bağlamda sadece konu alanı ve ders metotlarına dair bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda sahip olduğu ideolojileri de öğretmeni nitelikli hale getirmektedir. Buradan hareketle bir öğretmenin nasıl bir kimliğe sahip olduğunun önemli olduğunu vurgulayan Danielewicz (2001)'e göre öğretmen olmak sadece belirli davranışları ve uygulamaları gerçekleştirmekle sınırlı olmayıp, bunlara ek olarak öğretmenin kendisini nasıl bir öğretmen olarak gördüğüyle ve nasıl bir duruşa sahip olduğuyula da ilgilidir. Popper-Giveon ve Shayshon (2016) da benzer şekilde öğretmen kimliğinin sınıf yönetimi, alan bilgisi ve öğrenci ilişkileri gibi öğretimin sadece duygusal ve teknik yönleri ile oluşmadığını öne sürmektedir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin kişisel arzuları ile sosyal, kültürel ve kurumsal talep ve ölçütlerin

arasında çatışmalara sebep olan özel yaşamlarına ait teknik ve duygusal yönler de oluşumda etkili olmaktadır.

Korthagen (2004) öğretmen eğitiminin yalnızca bireylerin davranışları, yeterlilikleri ve inançlarının gelişimi üzerine yoğunlaşmayıp, aynı zamanda bireylerin kimlikleri ve öğretmen olarak görevleri gibi mesleki kimlik gelişimlerinin önemli parçası olan faktörleri de dikkate alarak geliştirilen programlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarına yeterli ölçüde zaman ayırma, öğrendiklerini uygulamaya yansıtma fırsatı sunma, karar vermelerini güçlendirme ve eylem araştırması yolu ile öğrenme çalışmaları, olumlu ve kişisel olarak anlamlı bir öğretmen kimliğinin gelişimini desteklemek için tavsiye edilmektedir (Walkington, 2005).

Freese (2006'dan akt. Esen, 2019) öğretmen olma sürecinin olabildiğince karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu, bu süreçte öğretmen adaylarının oluşturmaya çalıştıkları profesyonel kimliklerinin keşfedilmesinin öğretmen eğitimi açısından son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu profesyonel kimliklerin keşfedilmesinde öğretmenlik uygulamalarının ve öğretmen adaylarının bu uygulamalara yönelik yansıtmalarının da etkili olduğunu dile getirmektedir.

Öğretmen eğitimi sürecinde yapılan danışmanlıkların ve çeşitli akademik öğrenme etkinliklerinin de öğretmenlerin kimlik gelişimini etkilediğini belirten Krzywacki (2009) çalışma ortamına uyum sağlamanın da bir başka etken olduğunu öne sürmektedir. Bu noktada özellikle eğitim sürecindeki staj uygulamaları, öğretmen adaylarını okul kültürünün ve kurallarının oluşturduğu bir çalışma düzeniyle karşılaştırmaktadır. Bu staj uygulamaları da öğretmen adaylarına mesleğe uyum sağlamak için bir fırsat sunmaktadır. Bu uyum sürecinde, içinde bulunduğu koşulları yorumlayan öğretmen adayı kendi değer ve inançları ile ortamın sunduğu kültürden yararlanarak profesyonel bakış açısını sorgulamakta ve yeniden yorumlamaktadır. Esasen uygulama deneyimleri, sınıf önüne çıkmak ve öğretmen rolünü üstlenmek öğretmen adayları için başlangıçta zorlayıcı olmaktadır. Ancak bu uygulamalar, öğretmen olma hissini oluşması adına adaylara önemli fırsatlar sunduğu için büyük bir önem taşımaktadır (Krzywacki, 2009).

Öğretmenlik uygulamalarının mesleki gelişimin önemli bir parçası olduğunu öne süren Danielewicz (2001), bu uygulama deneyimlerini, öğretmen adaylarının teorik

bilgilerini pratiğe döküebildiği ve öğrencilikten öğretmen kimliğine geçişlerinin sağlandığı ilk basamak olarak görmektedir. Öğretmenlik uygulama deneyimleri sürecinde yapılan stajyer öğretmenlik sayesinde öğretmen adayı kendi oluşturduğu profesyonel kimliğini yoğun bir biçimde incelemeye yönelmektedir (Cattley, 2007).

Yeşilbursa (2012) da okul deneyimi uygulamasının kimlik yapılanmasında önemli bir role sahip olduğunu dile getirmektedir. Ona göre kimlik oluşumu ile yakından ilişkili olan okul deneyimi kimliğinin gelişimine yardımcı olurken ortaya çıkan çeşitli kimlik algıları, bireyin öğretmenlik algısını da şekillendirmektedir. Lisans eğitimlerinde öğretmen adayları aldıkları kuramsal derslerin ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik deneyimlerinin aracılığı ile eğitimsel bilgilerini, becerilerini ve eğilimlerini geliştirmekte, bu sayede de öğrencilik kimliğinden öğretmen kimliğine doğru bir geçiş yapmaktadırlar (Yazan, 2014).

Öğretmenlik eğitimi sürecinde kimlikleri oluşan ve program ilerledikçe de kimliklerinde değişimler yaşanan öğretmen adayları bu süreçte zorlu okul yaşantılarına uygun bir öğretmen pozisyonu üstlenmek durumunda kalmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Benzer şekilde öğretmenlerin kimlik gelişiminin lisans eğitimleri boyunca gittikçe olumlu yönde bir gelişim göstermesi gerektiğini belirten Kozak vd. (2020); dışsal etkilere maruz kalmadan, bilinçli, severek ve isteyerek seçilen öğretmenlik mesleğinin ve nitelikli bir kimliğin, öğretmen adaylarının lisans süreçlerinde de mezun olduktan sonra mesleğe başladıklarında da daha başarılı olmalarını sağlayacağını ileri sürmektedir.

Öğretmen adayları aynı eğitimi almalarına rağmen, gelişim ve değişimlerinde farklılıklar olduğunu belirten Ceylan (2019) bunun sebebini, aldıkları eğitimin yanında çevresel koşulların da etkili olması olarak açıklamaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının deneyimleriyle beraber, katıldıkları sosyal sorumluluk projeleri, kişisel gelişim programları, yöneldikleri faaliyetler gibi öğrencilik hayatlarındaki etmenlerin de öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ceylan (2019) aynı zamanda sınıflarda yapılan mikro eğitimler, öğretime dair yapılan tartışmalar, meslektaşlar ile gerçekleştirilen etkileşimler gibi faaliyetlerin de mesleki deneyim olarak ele alınabileceğini ve bunların da öğretmen kimliğini beslediğini öne sürmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, mesleki açıdan gerekli bilgi ve becerilerin edinildiği, öğretmen olarak ilk uygulama deneyimlerinin yapıldığı, öğretmenlik mesleğinin temelindeki terim, teori ve durumların içselleştirildiği ve tüm bunlar sayesinde öğretmen topluluğuna dâhil olmaya hak kazanıldığı bir profesyonel kimlik geliştirme süreci olarak özetlenebilir (Esen, 2019).

Danielewicz (2001) öğretmenlerin kimlik oluşturma sürecinin, eğitim kurumları ya da öğretmen eğitimi programları aracılığıyla geliştirildiğini varsaymaktadır. Bu varsayıma dayanarak, öğretmen hazırlık ve eğitim programları kimlik oluşumuna yardımcı olabilecek ve onları teşvik edebilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca bu mesleki kimliğin oluşumu ve şekillenmesinde öğretmen eğitimi pedagojisinin de rolü olduğu vurgulanmaktadır.

Ülkemizde devam eden öğretmen kimliği değişimleri, eğitim sistemimizin tümünde meydana gelen değişimlerle ilişkilendirilmektedir. Buna göre öğretmen kimliği yalnızca fakültelerdeki öğretmen eğitim müfredatlarıyla oluşmamakta, öğretmen imajının oluşumunun okul yaşamındaki pratiklerin değişim süreciyle de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Dönmez, 2008). Ayrıca Dönmez (2008), ülkemizin öğretmen yetiştirme konusunda bilgi birikimi ve tecrübe açısından zengin olduğunu belirtmekle beraber bu mirastan gerektiği ölçüde istifade edilemediğini öne sürmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ, ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği konuları odağında, yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Çalışmaların konusu, amacı ve bulguları özetlenerek kronolojik bir sıra halinde ve ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Ayrıca, alanyazında farklı çalışma gruplarıyla yapılmış çalışmalar bulunmakla beraber, bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda özellikle öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

#### 1. YURTIÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde yurtiçinde yapılan çalışmalar 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği olarak ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

##### 1.1.21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Orhan-Göksün (2016) gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarında 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri üzerine odaklanmış; bu becerilerin kullanım düzeylerini incelemeyi bunları cinsiyet, üniversite ve bölüm değişkeni açısından karşılaştırmayı, 21. yüzyıl becerileri kullanımının alt boyutları ile 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımına yönelik bir model önererek aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın öğrenen becerilerine yönelik bulgularına göre, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ve dört alt boyutuna (bilişsel beceriler, otonom beceriler, iş birliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri) ait becerileri orta düzeyin üzerinde kullandıkları görülmüştür. Her iki beceri grubunun da incelenen değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın temel amacına yönelik yürütülen yapısal eşitlik modellemesi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri tüm alt boyutlarının 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanımını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Dağhan vd. (2017) öğretmen adayları ile bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında bilişim teknoloji öğretmen adaylarının bakış açılarıyla 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmenlerinin özelliklerini belirlemeyi ve

farkındalıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. 63 öğretmen adayının katıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları kişisel ağ günlüklerinden yararlanılarak veriler elde edilmiştir. Verilerden elde edilen bulgulara göre, 21. yüzyıl öğrenen özellikleri 8 tema altında 57 farklı kodla, öğretmen özellikleri ise 7 tema altında 38 farklı kodla temsil edilmiştir. 21. yüzyıl öğrenen özelliklerine ait temalar şu şekilde belirtilmiştir; bilgi okuryazarlığı, bilişsel beceriler, sosyal özellikler, kişisel özellikler, dijital vatandaş olma, ahlaki özellikler, öğrenme tercihi ve medya okuryazarı olma. 21. yüzyıl öğretmen özellikleri ise öğretim yaklaşımı, öğretim tasarımı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ile kişisel, mesleki ve sosyal özellikler temaları altında toplanmıştır. Bu bulgular alanyazında da olduğu gibi, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen yeterlikleri açısından farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir.

Dilekli ve Karagöz (2018) Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 336 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında genç öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerini incelemişlerdir. Anket sorularının değişkenlere göre tek tek analizlerinin yapıldığı çalışmada, tüm maddelere verilen yanıtların ayrıntılı analizi verilmiştir. Çalışma sonuçlarında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinde cinsiyet, aile eğitim durumu ve mezun olunan lise değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Tican ve Deniz (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen becerilerine dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 391 son sınıf öğretmen adayından oluşan çalışmada öğretmen adaylarının beceri düzeyleri çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile öğretmen becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlere bağlı olarak da öğretmen adaylarının becerilerinin önemli ölçüde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini de öğretmen becerilerini de kullanmaya hazır oldukları sonucuna ulaşılmış; ancak öğretmen adaylarının staj yaptıkları süreçte bu becerilerden yeterince yararlanamadıkları da görülmüştür.

21. yüzyıl öğrenen becerilerinin sosyal bilgiler dersinde bireylere kazandırılması gereken temel beceriler olduğunu belirten Peker (2019), araştırmasını bu doğrultuda şekillendirmiştir. Gerçekleştirdiği tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerini ve bu becerilerinin çeşitli değişkenlere göre durumunu incelemiştir. Çalışmaya her sınıf seviyesinden gönüllü toplam 263 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin genellikle düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı değişkenlerle beraber cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin çeşitli alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilirken, mezun olduğu ortaöğretim kurumu ve diğer değişkenler açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

21. yüzyıl becerilerinden biri olan yaşam becerileri ve üstbilgi üzerine odaklanan Zorlu vd. (2019) yaptıkları çalışmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemiştir. 243 öğretmen adayından toplanan veriler sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıklarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dahası fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin bilişüstü farkındalıklarının bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bilişüstü farkındalık kazandırmada yaşam becerilerinin etkili olabileceğini ve bilişüstü farkındalıklarının kazandırılması için eğitim ve öğretim programlarında yaşam becerilerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Alkoç (2020) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya 442 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumları ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü lise türüne göre bu becerileri kullanma durumlarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı, cinsiyetin ise herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Varki (2020) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemeyi, bunları çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkiye göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma eğitim fakültesinde öğrenim gören 510 öğretmen adayı ile ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl



becerilerinin ortalamadan düşük, yaratıcı düşünme eğilimlerinin ise yüksek olduğunu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklar saptanırken, anne eğitim durumunun bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

## 1.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yavuz (2009) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada öz-yeterlik algıları ile üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 838 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada tarama çalışması ile veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve genel özyeterlik algılarının yüksek olduğu, incelenen değişkenler açısından bazı alt boyutlarda anlamlı farkların bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Sarpkaya vd. (2011) üstbilişsel strateji farkındalığı ile matematik tutumu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını ilköğretim matematik bölümü öğretmen adayları ile gerçekleştirmişlerdir. 120 katılımcı ile tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalığı ve matematik tutumu akademik başarı algısı, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre de incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler açısından incelendiğinde ise akademik başarı algılarında anlamlı bir fark saptanırken, diğer değişkenler bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özsoy ve Günindi (2011) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeyi ve üstbilişsel farkındalıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü değişkenleri bakımından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya üç farklı üniversiteden toplam 183 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının orta-üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyi

değişkenine göre üstbilişsel farkındalık puanlarının dördüncü sınıflar lehine farklılaştığı, cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Demir ve Kaya (2015) öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık becerileri ile eleştirel düşünme durumlarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik çalışma yapılarıdır. İlişkisel tarama modelinde tasarladıkları çalışmalarında 293 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık becerileri ile eleştirel düşünme toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmuştur. Literatürde genellikle pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirten araştırmacılar, bu sonucu literatürle örtüşmediği için ilginç olarak değerlendirilmişlerdir. Ayrıca cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, yaşanan bölge, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından yapılan incelemelerde bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık görülürken bazı alt boyutlarda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Benzer şekilde Baba-Öztürk ve Güral (2016) da okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi kapsamında yürüttükleri çalışmaya 285 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Çeşitli değişkenler açısından incelenen öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinde, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken bireysel yenilikçilik düzeyleri ve özellikleri bakımından anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

Bedir (2017) gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelenmeyi, çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma farklı bölümlerden birinci ve dördüncü sınıf ta öğrenim gören toplam 627 öğretmen adayı ile tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve sorgulama becerileri alt boyutları arasında “orta” ve “düşük” düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuş; buna göre üstbilişsel farkındalık arttıkça sorgulama becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, bölüm değişkenine göre ise bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Dikmen ve Tuncer (2018) tarama modelini kullanarak yürüttüğü araştırmasında pedagojik formasyon eğitimi göre 286 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz-yeterliği, öğretmen mesleğine yönelik tutum ve üstbilgi düşünme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarını üstbilgi düşünme becerileri, bilgi okuryazarlık öz-yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında yüksek ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle her üç değişkenin de eğitim-öğretim süreçlerinde birlikte işe koşulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Erbaş vd. (2018) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıkları, yaratıcılık düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine odaklanmışlar, bunların sınıf öğretmeni adaylarında bulunma düzeylerini, aralarındaki ilişkileri ve birbirlerini yordama durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma iki farklı üniversitede öğrenim gören 370 öğretmen adayı ile tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının yüksek üstbilgi farkındalık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında, üstbilgi farkındalık düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında ve problem çözme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasında farklı düzeylerde olmakla beraber pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

### 1.3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yaşar vd. (2013) yürüttükleri çalışmalarında okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenleri ve öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada 65 öğretmen adayı ve göreve yeni başlamış olan 25 öğretmenden oluşan araştırma grubundan anket uygulamasıyla elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının profesyonel kimliklerinin gelişiminde etkili olan faktörlerin; kişilik özellikleri, öğretme arzusu, lisans düzeyinde alınan eğitim, çevre ve öğretmenlik uygulama deneyimi olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının üniversitede üçüncü sınıftan itibaren kendilerini öğretmen gibi hissetmeye başladıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğini belirlemek amacıyla bu çalışmada da kullanılan ölçeğin, kendi çalışmasında Türkçe'ye uyarlamasını yapan

Arpacı (2015), yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Ayrıca düşünme ihtiyacı, cinsiyet, not ortalaması, ders yılı, bölüm, mezun olunan lise ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerinin meslek öncesi öğretmen kimliği ile arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinden 449 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, meslek öncesi öğretmen kimliği ile düşünme ihtiyaçları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca düşünme düzeyi ihtiyacının artmasıyla hizmet öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay (2016) yaptığı çalışmada Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığı ile incelemiştir. Araştırma sonucunda 41 metafora ulaşılmış ve bu metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler bilgi sağlayıcı, bireysel gelişimi destekleyici, yol gösterici ve yönlendirici, şekillendirici, güç göstergesi ve tedavi edici olarak belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretmeni geleneksel rollere göre tanımladığı, bu geleneksel rollerden de “öğrencilere bilgi sunma” rolüne yoğunlaştıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçlarında öğretmenlik kimliğinin bilişsel, sosyal ve mesleki boyutları içeren bir yapıya sahip olduğu; oluşumunda ise lisans öncesi deneyimlerin, öğretmen eğitiminin ve mesleki deneyimlerin etkili olduğu belirtilmiştir.

Çetin (2017) üç ayrı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören farklı branşlardaki 2303 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını öğretmen kimliği ve olası benlik rolleri odağında incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen kimliğine yönelik olarak; öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen kimliğinin, planlama-organizasyon amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkide kısmi bir arabuluculuk rolü olduğu tespit edilmiştir.

Alptekin Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları incelenmiş ve öğretmen kimlik algıları ile ilişkili olan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının artmasıyla akademik ortalamalarının da

arttığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, üniversite, sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili olan kişi ve en etkili olan durum ve öz yeterlilik algıları değişkenleri açısından incelenen mesleki kimlik algılarında, bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleği seçmelerinde kendilerinin ve ailelerinin etkisinin fazla olduğu, bunun yanında mesleğe duydukları ilgi ve üniversiteye giriş puanlarının da etkili olduğu saptanmıştır. Ek olarak, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının da arttığı saptanmıştır.

Bacakoğlu (2018) öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin ve kendilerinde geliştirdikleri öğretmenlik kimliği algısının belirlenmesi amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sınıf ve okul öncesi bölümü öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada, nicel veriler toplam 142 öğretmen adayından ile nitel veriler ise 36 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini geliştirmelerinde etkili olan faktörlerin öğretmen kimlik algılarının şekillenmesinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörlerin ise sırasıyla; öğretim elemanları, okul deneyimi, teorik derslerin, kültürel ve sosyal faaliyetler, aile ve yakın çevre, bunun yanı sıra yükseköğrenim öncesi dönem, sosyal medya ve KPSS sınavı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kimliğini geliştirmelerinde etkili olan etmenlerin, cinsiyet ve bölüme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmiştir. Öğretmen kimliğinin şekillenmesinde kişisel özellikler daha yüksek etkiye sahip olurken, yakın ve sosyal çevrenin daha düşük etkiye sahip olduğu da çalışma bulgularında yer almıştır.

Eğmir ve Çelik (2019) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi ve eğitim inançlarının öğretmen kimliğini ne ölçüde yordadığını belirlemeye çalışmışlardır. Tarama modeli ile yürütülen çalışmada tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 324 öğretmen adayı yer almıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğretmen adaylarının öğretmen kimliği düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılara göre öğretmenlerin inançlarının temeli olarak öğretmen kimliğine ilişkin algıları ve eğitimsel inançları öğretim etkinliklerini doğrudan etkilediği için, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine hazır hissettikleri ve bu mesleği yapmak için motive

oldukları söylenebilir. Araştırma sonucunda özcü inanç dışında eğitim inançları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından da anlamlı farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada özellikle sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının özcülük dışındaki öğretmen kimliği ve eğitim inançlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca dört eğitim inancının birlikte, öğretmen adaylarının öğretmen kimlik düzeyindeki değişimin %23'ünü oluşturduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Çelik ve Kalkan (2019) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirlemeyi ve bunu çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören toplam 1.079 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veriler tarama çalışması ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, tüm öğretmen adaylarının da yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet, fakülte, bölüm ve eğitim fakültesi sınıf düzeyleri değişkenlerine göre incelenen meslek öncesi öğretmen kimliği algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarından hareketle öğretmen eğitimi program tasarımlarında, öğretmen mesleki kimliğinin önemle dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılarak, alanyazına önemli bir katkı sunulmuştur.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019) sınıf eğitimi programı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada genel tarama modelini kullanmışlardır. Her sınıf seviyesinden 172 öğretmen adayının oluşturduğu çalışma grubundan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmenlik algılarının katılıyorum düzeyinde yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca meslek öncesi öğretmen kimliği yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailede başka öğretmen olma durumu, programı isteyerek seçip seçmeme durumu, öğretmen olarak rol model aldığı birinin olup olmama durumu, aile gelir durumu, baba ve anne mesleği değişkenlerine göre incelenmiş, sadece cinsiyet ve programı isteyerek seçip seçmeme değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Karatepe ve Akay (2020) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitiminin son dönem öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel yöntem olan tarama çalışmasıyla toplam 440 öğretmen adayından toplanan verilerin

yanında, araştırma açık uçlu bir soru yöneltilerek nitel olarak da desteklenmiştir. Araştırma bulguları neticesinde öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik algılarının yüksek olduğu tespit edilirken, cinsiyet açısından meslek öncesi öğretmen kimliğinin anlamlı olarak farklılaştığı fakat program değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı da ortaya konulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarına yöneltilen ‘Öğretmen kimliğine ilişkin yüklediğiniz anlamları anahtar kelime/ler olarak yazınız.’ sorusuna yönelik verilen cevaplar incelendiğinde ise; eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine ilişkin en çok sevgi dolu, sabırlı ve rehber olma anlamlarını yüklerken en az ise güler yüzlü, hoşgörülü ve anne-baba olma anlamlarını yükledikleri; pedagojik formasyon öğrencilerinin de benzer anlamlar yüklediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon programlarının öğretmen kimliği kazandırmada başarılı oldukları ifade edilmiştir.

## **2. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Bu bölümde yurtdışında yapılan çalışmalar 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği olarak ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

### **2.1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

Lambert ve Cuper (2008) çalışmasında 21. yüzyıl becerilerini, doğrusal olmayan düşünme becerilerini ve öğrencilerin yansıtma ihtiyacını araştırmışlardır. Araştırmacılar bunların birlikte ele alındığında günümüz hiper metin öğrenenlerini dijital çağda eğitmek için vazgeçilmez bir temel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmalarında öğretmen adaylarının kendi öğretim becerilerini ve öğrencilerinin teknoloji becerilerini geliştirmek için, tanıdık ve teknoloji açısından zengin yaşam alanları bağlamında multimedya teknolojilerini neden kullanmaları gerektiğini tartışmışlardır. Onlara göre bu tür teknolojiler yaratıcılık için olanak sağlamak ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen eğitimi müfredatına dâhil edilmesini teşvik etmektedir. Çalışmada emsal niteliğinde olan multimedya örnekleri, yeni nesil öğretmenlerde temel teknoloji ile ilgili becerileri geliştirmenin yollarının bir göstergesi olarak sunulmuştur.

Ruettgers (2013) çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri’nde tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlediği 90 üniversitedeki öğretmen hazırlık programlarında 21. yüzyıl bilgi ve becerilerin varlığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı öncelikle güncel literatüre dayanarak 21. yüzyılın yeterliklerini; küresel farkındalık, dijital

yetkinlikler, eleştirel düşünme, işbirliği, kültürler arası, iletişim ve problem çözme olarak belirlemiştir. Bunun yanında kurumların misyon ifadelerinin, ders açıklamalarının, ders programlarının ve diğer belgelerin ölçülen 21. yüzyıl çerçevesine ne kadar yakın olduğunu da incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen hazırlık programlarında dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme yetkinlikleri olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur. Fakat küresel farkındalık, işbirliği, kültürler arası iletişim ve problem çözme yetkinlikleri ile ilgili bir bilgiye rastlanamamıştır. Bunlara dayanarak 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin öğretmen hazırlık programlarında belirgin olmadığını sonucuna ulaşılmış ve programlarda değişikliklerin yapılması önerilmiştir.

Valli vd. (2014) Finlandiyalı bir grup öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini öğretim planlarına ve ders içi uygulamalarına nasıl dahil ettiklerini incelemeyi amaçlamışlardır. 21 öğretmen adayının uygulama planlarının, bantlanmış derslerinin ve yazılı uygulamalarının sentezinden oluşan materyaller üzerinde çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının kendilerini öğretimde 21. yüzyıl becerilerini kullanma konusunda başlangıç seviyesinde gördükleri tespit edilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının işbirliğine vurgu yaptığı ve bu beceriyi öğretmenliğin temeli olarak tanımladıkları görülmüştür. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ise geliştirmeleri gereken 21. yüzyıl becerileri olarak gördükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda daha fazla olanak sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Magno vd. (2016) çalışmalarında 21. yüzyıl sınıfındaki öğrenciler arasında 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilebilmesi adına, öğretmen adaylarının ve işbirliği yapan öğretmenlerin kullandıkları uygulamaları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının ve 21. yüzyıl öğretiminde işbirliği yapan öğretmenlerin uygulamaları özellikle; öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve yaşam becerileri alanlarında yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler yarı yarıya olacak şekilde toplamda 674 katılımcıdan anket aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ve işbirliği yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenciler arasında gelişimi için; özellikle öğrenme becerilerini veya 21. yüzyıl becerilerinin 4 C'si şeklinde anılan eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim becerilerini ve ilkelerini kendi sınıflarında, özellikle de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede uyguladıkları saptanmıştır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin öğrenciler



arasında öğretiminde, öğretmen adayları ile işbirliği yapan öğretmenlerin uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu; 21. yüzyıl becerileri ilkelerine ilişkin uygulamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Nissim vd. (2016) yenilikçi teknoloji destekli bir öğrenme ortamının öğretmen adaylarının motivasyonu ve 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir öğretmen kolejinde öğrenim göre 113 öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Anket aracılığıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, yenilikçi teknolojiyle donatılmış, özel olarak tasarlanmış bir ortamın, öğrencilerin motivasyonlarının ve öğrenmeye bağlılıklarının kapsamına, yaratıcılık becerilerine ve daha yüksek notlar alma olasılıklarına ilişkin algılarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermiştir. Öğretmen adayları yenilenmiş öğrenme ortamlarında, 21. yüzyılın becerilerinin çoğunda daha yeterli ve daha iyi çalıştıklarını algılamışlardır. Ayrıca araştırmacılar bulgulara dayanarak, çalışmanın sonunda eğitim sisteminin 21. yüzyılın ihtiyaçlarına göre uyarlanması için bazı anlayış ve çözümler önermişlerdir.

Urbani vd. (2017) öğretmen eğitim programlarının 21. yüzyıl öğretmen adaylarının becerilerini nasıl ve ne ölçüde geliştirdiğini ve modellediğini, bu becerileri kendi öğretimlerine dahil etme yeteneklerini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında karma yöntem kullanmışlardır. Kuzey Kaliforniya'daki bir üniversitede gerçekleştirilen çalışmaya yüksek lisans ve lisans öğretmen adayları katılmışlardır. Çalışmada ezici bir çoğunlukta, öğretmen adayları, en güçlü öğrenmenin entegre öğrenme deneyimleriyle gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Entegrasyon süreci, öğretmen adaylarının bu becerileri kişisel olarak geliştirmelerine ve bunları eğitim ortamına uygulamalarına izin vermiştir. Bu araştırmanın sonuçları iki yönlüdür. Sonuçlar, öğretmen eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerinin eşzamanlı entegrasyonunun güçlü modelleri olması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırlık programları boyunca tutarlı bir şekilde hazırlanmasının, 21. yüzyıl toplumumuzda kendine güvenen ve etkili eğitimcilerden oluşan bir kadro oluşturarak hizmet içi öğretime daha sorunsuz bir geçişin sağlanacağı belirtilmiştir.

Valtonen vd. (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında Fin öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine, özellikle de öğrenme stratejilerine, işbirliğine ve takım çalışmasına ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ile ilgili bilgi ve tutumlara ilişkin algılarına odaklanmışlardır. Çalışmaya üç üniversiteden 263 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar başlangıç seviyesindeki öğretmen

adaylarının 21. yüzyıl öğrenme ve öğretime yönelik algılarına oldukça olumlu bir bakış açısı sağlamıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının kendilerini özellikle işbirliği ve takım çalışması ve ayrıca öğrenme stratejileri açısından yetenekli öğrenenler olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda kendilerinin yetenekli öğrenciler olduklarına inandıklarını da göstermiştir. BİT'e yönelik bilgi ve tutumlarında ise düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Shidiq ve Yamtinah (2019) yaptıkları çalışmada kimya öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik tutum ve niteliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. 48 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada tanımlayıcı bir yöntem kullanılarak anket ve mülakat aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda Kimya öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine karşı orta derecede olumlu bir tutum sergiledikleri, ancak çalışma biçimlerinde iletişim ve işbirliği becerisinden yoksun oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının tutum ve niteliklerinin her göstergesi incelenmiştir. Sonuçlardan hareketle, daha nitelikli bir eğitim almaları için kimya öğretmenlerine uygun yöntem ve yaklaşımlar kullanarak 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi önerilmiştir.

## 2.2. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Gunstone ve Northfield (1994) “Öğretmen Eğitiminde Kavramsal Değişim: Üstbilişin Merkeziliği” başlıklı çalışmasında Avustralya’da bulunan Monash Üniversitesi’ndeki öğretmen eğitimindeki kavramsal değişimi, kavramsal değişimin teşvikine yönelik yaklaşımları ve üstbiliş kavramlarını tartışarak incelemiştir. Çalışma, potansiyel orta öğretim öğretmenleri için 1 yıllık bir lisans sonrası programdan bilgi alarak, öğretmen öncesi eğitime odaklanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları için kavramsal değişimin önemli olduğu üç alan şu şekilde belirtilmiştir: öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlar ile öğretmen ve öğrenciler için uygun roller; öğrencilerin öğreteceği disiplin içeriği ve becerileri ile ilgili inançlar; öğretmen adaylarının kendileri hakkındaki inançları. Ayrıca öğretmen adaylarının daha fazla üstbilişsel olarak bilgilendirilmesinin, öğretmen adaylarının kendi kavramsal değişikliklerinin açıkça farkında olmalarını sağlayacağı belirtilmiştir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının kavramsal değişim verilerinin gerekli bir bileşen olduğu kendi yaklaşımlarında öğretmenlerin kendileri üstbilişsel olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitici üstbiliş bilgilerini hem kendi öğrenmeleri hem de gelecekte öğrencilerinin öğrenmelerini teşvik etmeleri için iyi geliştirilmesi gerektiğini belirten Askill-Williams vd. (2007) çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirmişlerdir. Güney Avustralya Üniversitesi'nden 180 öğretmen eğitimi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adalarından "Üniversite derslerimde öğrenmeme ne yardımcı oluyor?" sorusunu yanıtlamalarını istemişlerdir. Öğrencilerin, destekleyici sınıf ortamları, öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri, pratik etkinlikleri, yansıtma ve tartışmalar gibi konuları belirledikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğretimsel üstbilişsel bilgilerini geliştirme potansiyeline sahip öğretme-öğrenme etkileşimlerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Buna göre soruya verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmen adaylarının sınıf tartışmalarının değeri, öz düzenleme, ilgi ve coşku gibi eğilimler, eleştirel düşünme, işbirliği ve gerçek yaşam deneyimleri hakkındaki farkındalık dahil olmak üzere tanımlanabilir eğitici üstbilişsel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Stewart vd. (2007) çalışmalarında yetişkinlerin yaşla birlikte doğal olarak gelişen üstbiliş becerilerini incelemişlerdir. Öğretmen adayı ve deneyimli öğretmenden oluşan toplam 214 katılımcıdan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, üstbilişin yaşla ve öğretim deneyimiyle önemli ölçüde geliştiğini göstermiştir. Katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları üzerinde cinsiyetin ve bölümün etkili bir değişken olmadığı da saptanmıştır.

Young ve Fry (2008) yaptıkları çalışmalarında üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmayı bir üniversitenin öğretmenlik bölümündeki 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile temel dersleri almış yüksek lisans öğrencilerinden toplam 178 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular öğretim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, bilişsel bilgi alt boyutunda bir farklılık tespit edilmezken, bilişin düzenlemesi alt boyutunda yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Clipa vd. (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde üstbilişsel yetenekler, motivasyon düzeyi ve öz-değerlendirme doğruluğu konuları üzerinde çalışmış ve aralarındaki ilişkileri incelemiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan 92 katılımcının yer aldığı

çalışmada envanter ve anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu üç değişken arasında önemli pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, öz değerlendirme doğruluğunun akademik performans düzeyi ile güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu, aynı zamanda birçok motivasyon ve üstbilis endeksine sahip olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca deneyimle beraber üstbilis kaliteyi etkileyen yansımaların sayısının da arttığı ifade edilmiştir. Çalışma bulgularına dayanarak araştırmacılar, öğrencilerin eğitim müfredatlarının, üstbilis yetenek geliştirme ve verimli öğrenme ile ilgili dersleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Muwonge vd. (2017) Uganda'daki öğretmen eğitimi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, motivasyonel inançlar (öz-yeterlik, görev değeri ve öğrenme inançlarının kontrolü) ile üstbilis öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yedi üniversiteden seçilen toplam 649 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın bulguları çeşitli ölçekler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik ve görev değerinin, öğretmen adaylarının üstbilis kullanımını bağımsız ve önemli ölçüde yordadığı ve üstbilis kullanımlarındaki varyansın %38'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen kanıtlara dayanarak, öğretmen eğitimi öğrencilerinin yeterliklerini ve değer inançlarını geliştirmeye odaklanmak için üstbilis becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahaleler yapılması önerilmiştir.

Halamish (2018) yaptığı çalışmada, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin üstbilis öğrenme stratejileri bilgisini incelenmeyi ve öğretmenlerin üstbilis bilgilerinin öğretmenlik deneyimleriyle ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 83 öğretmen adayı ve 82 hizmet içi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden öğretmenden oluşan toplam 165 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme senaryoları ile veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenlerin çalışmada odaklanılan üç köklü öğrenme stratejisine (test etme, aralık bırakma ve serpiştirme) ilişkin üstbilis bilgilerin avantajlarını tahmin edemedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme stratejilerine ilişkin üstbilis bilginin öğretim deneyimi ile gelişmediğini de tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışma sonucunda deneysel olarak desteklenen öğrenme stratejilerinin faydalarına ilişkin açık öğretimin öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarına dahil edilmesi önerilmiştir.

Bağımsız bir öğrenen olmada üstbilisin temel yetkinlik olduğunu ve maalesef Endonezya'da bu yetkinliği anlama ve güçlendirme seviyesinin hala düşük olduğunu

belirten Fauzi ve Sa'diyah (2019), bu sebeplerle çalışmalarında bu konu üzerine yoğunlaşmışlardır. Karma yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının üstbiliş temelli öğrenmeye ilişkin üstbiliş düzeylerini ve anlayışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları, biyoloji öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin iyi, becerilerinin ise nispeten düşük olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda çalışma bulguları, birçok öğretmen adayının üstbilişin ne olduğunu ve onu nasıl güçlendireceğini anlamadığını göstermiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak Endonezya'da öğretmenlerin üstbilişle ilgili yeterliklerinin artırılması gerektiği önerilmiştir.

Üstbilişsel yeteneğin üstün bir 21. yüzyıl yeterliliği olduğunu savunan Sale, (2020) çalışmasında bu konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Üzerine çok fazla atıf yapılan eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliğinin, aslında 21. yüzyıl becerilerinin genişletilmiş versiyonu olduğunu belirtmiştir. Yaşanan bilgi patlamasını çözebilmek için daha iyi düşünme, öğrenme ve kendi kendini düzenleme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Üstbilişsel yeteneğin, modern yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada ve olumlu refahı kurmada en iyi yardımcı olabilecek en eşsiz bir beceri olduğunu da öne sürmüştür.

### 2.3. MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Cattley (2007) öğretmen adaylarının mesleki kimliğini ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde profesyonel bir kimliğin ortaya çıkması üzerinde yansıtıcı yazmanın potansiyel etkisini vurgulamaktadır. Yansıtıcı günlük kullanarak yazılan biyografik çalışma ve durum çalışmasının bir kombinasyonu olan bu çalışma, Güney Avustralya'daki Flinders Üniversitesi'ndeki öğretmen eğitimi öğrencilerini içeren bir grupla gerçekleştirilmiştir. Sekiz haftalık bir uygulama sürecini kapsayan çalışmada gönüllü ve daha önce yansıtıcı yazılar yazan sekiz öğretmen adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarına çeşitli sorular yöneltilmiş, verdikleri yanıtlar ve gözlemler üzerine düşünceleri sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre profesyonel kimliğin oluşumunda yansıtıcı yazılar değerli bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarındaki ifadelerinin doğası ile öğretmenin rolünü anlamaları arasında bağlantılar olduğu da tespit edilmiştir.

Olsen (2008) California Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisini araştırmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmada üniversitenin öğretmen eğitimi programından seçilen altı ilköğretim öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin kişisel ve önceki deneyimlerden olduğu kadar mesleki ve güncel deneyimlerden de türeyen, öğretmen olarak kendileri için yerleşik anlayışlara nasıl güvendikleri de ele alınmıştır. Bu yerleşik anlayışlar, öğretmenlerin kendi erken gelişimlerinin inşasında yorumlama, değerlendirme ve sürekli işbirliği yapma biçimlerini şekillendirmiştir. Çalışma, bir öğretmenin profesyonel kimliğinin çok sayıda bileşenden oluştuğunu, bunların her birinin öğretmenin öğretme anlayışıyla nasıl iç içe olduğunu ve nasıl birbirine aracılık ettiğini de incelemiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinin ilk sebebinin kariyer beklentisi olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmının kendisini öncesinde de öğretmen gibi hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmen gelişiminin süreklilik gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmen gelişiminin ileriye doğru hareket etmekle beraber döngüsel olduğunu; öğretmen işe alımı, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi mesleki gelişim ve öğretmen tutma gibi etkenlerin iç içe geçmiş halde olduğunu ve sürekli dönüşüm ve değişim sağladığını ifade etmektedir.

Lamote ve Engels (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algılarına odaklanmışlardır. Belçika'daki iki üniversitede birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde bulunan toplamda 157 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada anket uygulaması ile veri toplanmıştır. Anket değerlendirilmelerinde öğretmen mesleği kimliği; öğretime bağlılık, mesleki uyum, görev yönelimi ve öz-yeterlik olmak üzere dört açıdan incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görev yönelimlerinde değişim yaşanarak daha çok öğrenci merkezli bir bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlik uygulamalarında da değişim yaşanmış, öğretmen adaylarının zamanla konuya, sınıf düzeni sağlamaya ve uzun vadeli eğitim niteliklerine daha az odaklandığı ve öz-yeterliklerinin düştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulama deneyimi olan öğretmen adaylarının, olmayanlara göre daha gerçekçi bir öğrenme ve öğretme görüşü geliştirdikleri görülmüştür. Bir diğer bulguya göre, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinde cinsiyet açısından farklılık olduğu, erkek öğretmen adaylarının sınıfta

disipline önem verdikleri, kadınların ise daha çok öğrenci katılımına odaklandıkları ortaya konulmuştur.

Timoštšuk ve Ugaste (2010) öğretmen adaylarının profesyonel kimliğini incelemek amacıyla öğretmenlik eğitiminin ilk aşamasında olan 45 öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada farklı branşlardan seçilen öğretmen adayları ile görüşme yöntemi aracılığıyla toplanan nitel veriler değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışma esnasında öğretmen adayları kişisel deneyimlerinin kendilerinde uyandırdığı olumlu ve olumsuz duyguları dile getirerek belirli bağlamlarda başarılarını ve başarısızlıklarını tanımladılar, ancak ondan bir şey öğrenip öğrenmediklerinden bahsetmediler. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretim süreçlerine odaklandıkları, uygulama öğretmeni ve öğrencilerin profesyonel kimlik algılarının şekillenmesinde en etkili unsur oldukları, çoğunluğunun kendilerini bir öğretmen olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Eğitimin başlangıcında öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşumunda desteklenerek öğretmeyi öğrenmenin sosyal yönlerinin geliştirilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi ve toplum arasında daha güçlü bağlar kurulmasının öğretmen adaylarının gelecekteki çalışmalarına daha iyi hazırlanmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Hong (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını ve bunun mesleği bırakma kararlarıyla ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada Amerika'nın Güneydoğusunda bir eğitim fakültesinde öğretim gören 84 öğretmen adayından anket yöntemi ile nicel veri toplanırken, 27 öğretmen adayı ile de görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik naif ve idealist bir anlayışa sahip olma eğiliminde olduklarını ve mesleği bırakma düşüncesinde olan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmenler olduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre mesleği terk eden öğretmenlerin, diğerlerine göre; işe bağlılıklarının ve etkililiklerinin daha düşük olduğu, daha fazla tükenmişlik duygusuna ve güç/iktidar ilişkilerinde daha olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda staj yapmamış öğretmen adaylarının staj yapmış olanlara oranla daha az tükenmişlik duygusu yaşadıkları da görülmüştür.

Lim (2011) Kore'de bulunan özel bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümü lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumlarına ilişkin otobiyografik düşüncelerinin

altında yatan yapıyı ve boyutsallığı keşfetmeyi amaçlamıştır. Toplam 90 öğrenciden oluşan ve iki farklı zaman diliminde işe alınan çalışma grubuyla kavram haritalama yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma, öğretmenler ve araştırmacılar için EFL (İngilizce) öğretmen adaylarının profesyonel kimlik gelişimi ile ilgili önemli çıkarımlar sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Koreli EFL öğrenci öğretmenlerinin profesyonel kimlik gelişimini oluşturan temel kavramlar ‘kariyer arayışına yönelik geçmişler, iyi bir İngilizce öğretmeni/öğretiminin kavramsallaştırılması ve güven/beklentiler’ olarak belirlenmiştir. Boyut analizi sonuçları ise, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine rehberlik eden itici gücün, öğretmen nitelikleri ve öğretim uygulamalarıyla ilgili bilgi ve deneyimleri olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının bilgi tabanı ve deneyimlerdeki artışla birlikte mesleki kimliklerinin de gelişmesi beklenmektedir.

Lerseth (2013) yapmış olduğu doktora çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri esnasındaki öğretmen kimliği gelişimlerini incelemiştir. Vaka çalışması yöntemi ile yürütülen çalışmada, öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmış, ayrıca onların öğretmenleri ve danışmanları ile tamamlayıcı görüşmeler, vaka kaydı eserleri ve çalışma örnekleri de veri kaynakları arasında yer almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini çok sayıda faktörün etkilediği ve uygulama sırasında kimlik oluşum sürecinde karmaşıklıkların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesiyle öğretmen kimliğini etkileyen faktörler, öğrencilerin geçmiş dünya deneyimlerine, öğretmenlerle ve danışmanlarla olan deneyimlerine ve bağlantılarına, öğrencilerin kendi kimliklerini tanımasına, öğrencilerin konu bilgisine, pedagoji öğretimine, öğretmen eğilimlerine, sınıf yönetimine ve farklı gerilimlere doğrudan bağlı olabilecek toplam sekiz temayı ortaya çıkarmıştır. Bu temaların analizi, bu öğrencilerin kimlik gelişimine katkıda bulunan çeşitli faktörleri ve gelişmekte olan kimlikleri için hevesli öğretmenler olarak kimliklerini geliştirmenin etki kaynaklarını vurgulamıştır. Bu bulguların sonuçları, teorik çerçevelerin yanı sıra tüm öğretmenler arasında kimlik gelişimini inceleyen araştırmalar ışığında, özellikle yeni ve gelişmekte olan öğretmenlere vurgu yaparak tartışılmıştır.

Beltman vd. (2015) Avustralya’daki bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını belirleme üzerine odaklanmışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarından mesleki



deneyimlerinden önce kendilerine dair öğretmen kimliği algılarını çizim yöntemi ile ifade etmeleri istenmiştir. Toplam 125 öğretmen adayından toplanan veriler kodlanarak araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının kendilerini keyifli bir öğrenme deneyimi yaşayan, öğrencileriyle olumlu ilişkileri olan ve öğretmen olarak kendilerine güvenen öğretmenler olarak tanımladıklarını göstermiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının yaşadıkları ya da yaşayacakları potansiyel zorluklara ve karmaşıklıklara yönelik fazla kanıt elde edilemediği ve bu nedenle de gerçek çalışma ortamlarına nasıl hazırlanmaları gerektiği konusunda kaygı taşıdıkları da tespit edilmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin ve danışman öğretmenlerin, bu kaygıların giderilmesi noktasında öğretmen adaylarını desteklemeleri gerektiği belirtilmektedir.

Özetle; alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmanın temelini oluşturan 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği kavramlarının yurtdışında daha uzun yıllardır çalışılıyor olmasına rağmen ülkemizdeki çalışmalarda son yıllarda daha çok yer almaya başladığı görülmektedir. Bu üç kavramı kuramsal olarak betimlemeye yönelik çalışmaların yanı sıra nicel ve nitel yaklaşımlar ile desenlenmiş çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmanın örnekleminin öğretmen adayları olması dolayısıyla bu bölümde daha çok öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara ağırlık verilmiştir.

21. yüzyıl becerileri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algı, tutum ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar, 21 yüzyıl öğrenen ve öğretmen becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmen hazırlık programlarında 21. yüzyıl bilgi ve becerilerin varlığını tespit etmeye yönelik çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına ve ders içi faaliyetlere nasıl dâhil edildiği konusundaki çalışmalar, 21 yüzyıl becerilerini kuramsal olarak betimlemeye yönelik çalışmalar, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme vb. beceri gruplarıyla ilişkisinin incelendiği çalışmalar ve öğretmen adaylarının bakış açısıyla 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmenlerinin özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığının öğretmen özyeterlik algıları, eleştirel düşünme, sorgulama becerileri, matematik tutumu, bilgi okuryazarlığı, yaratıcılık, problem çözme, motivasyon düzeyi, öz-değerlendirme, öğretmenlik deneyimi gibi farklı kavramlarla aralarındaki ilişkinin araştırıldığı

çalışmaların yanı sıra üstbiliş kavramının kuramsal olarak açıklanmasına yönelik çalışmalar ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Meslek öncesi öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; öğretmen kimliğinin oluşumunda ve kimlik gelişiminde etkili olan etmenleri belirlemeye yönelik çalışmalar, kavramın kuramsal betimleme çalışmaları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısını belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile mesleğe giriş nedenleri, eğitim inançları, düşünme ihtiyaçları, öğretmenlik deneyimleri gibi konular arasındaki ilişkileri araştırmaya yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Alanyazında doğrudan bu üç kavramın birlikte incelendiği ya da bunlar arasındaki herhangi iki kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisini ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Çalışmanın bu bölümünde önceki bölümlerde literatür araştırmasına dayalı olarak kuramsal altyapısı sunulan; 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık ve meslek öncesi öğretmen kimliği konularıyla ilgili Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen ölçek uygulamalarının bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulgular yorumlanmış ve daha önce aynı konularda yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca ortaya konulan sonuçlara dayalı olarak konuyla ilgili öneriler getirilmiştir.

#### 1. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ

Bilginin öğrenilmesinin ötesinde bilgiye ulaşma yollarının ve bilinçli hareket etmenin önem kazandığı, uluslararası anlamda ülkesini üst seviyeye taşıyabilecek bireyleri yetiştirmenin öneminin arttığı yeni yüzyılda, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması için bilgiyi üreten bir yapıya sahip olmaları gerekmekte ve bilgi üreten toplum ise üst düzey düşünebilen, sorgulayan, sebep-sonuç ilişkisi kuran, öğrendiklerini nasıl öğrendiğinin bilincinde olan, kendini değerlendirebilen, hatalarını tespit edip bunlardan ders çıkarabilen bireylere gereksinim duymaktadır (Özkan, 2009). Bilgi üretimini amaçlayan bilgi çağında, bireylerin neyi bilip neyi bilmediklerinin veya neyi nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları da ayrı bir öneme sahiptir. Üstbilişsel farkındalık olarak ifade edilen bu yeti ile birey kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edebilir; buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyebilir (Duman, 2008'den akt. Doğan, 2013). Üstbiliş kavramının, akademik alanının yanında hayatın tüm alanlarında yer alan bir kavram olduğunu, yaşantıların düzenlenmesinde ve kontrolünde büyük önem taşıdığını, bu kavramının iyi anlaşılması ve kullanılmasının bireyler için önemli bir adım olduğunu belirten Demir (2018), bunlara dayanarak bu kavramın tüm ayrıntılarıyla bilinmesinin ve incelenmesinin son derece önemli olduğunu da ifade etmektedir.

Bunun yanında 21. yüzyılda yaşanan değişimlerin farkında olarak bu yönde vizyon geliştiren, rol model olarak öğrencilere rehberlik edebilecek eğitimcilerin yetiştirilmesi de önem arz etmektedir (Barber & Mourshed, 2010). Geleceği öngörürken bu geleceği inşa edecek olan nitelikli insan kaynağı göz ardı edilemez. Dolayısıyla bu değişimin gereklerini karşılamak için yeni yüzyıl insanının farklı becerilerle donatılması gerekmekte (Akyos, 2016), bu noktada da öğretmenlerin sorumluluğu ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyıl bilgi çağında öğretmenlik mesleği eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı, sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilmeyi, süreci yönetmede daima araştırarak alternatif yollar bulabilmeyi, bulunduğu yolları başarılı bir şekilde uygulayabilmeyi, kendini sürekli izlemeyi, değerlendirip daima geliştirmeyi ve tüm bunları sorgulayabilmeyi gerektirir. Bu beceri ve yeterlikler ise öğretmenlerin gelişmiş üstbiliş becerilerine yani üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Bu doğrultuda üst biliş ve 21 yüzyıl öğretmen yeterliklerinin örtüştüğü görülmektedir (Aykut vd., 2016). Öğretmenlerin bu donanımlara sahip bir şekilde mesleğe başlamaları ise eğitimin kalitesi açısından çağımızın bir gerekliliği haline gelmiştir.

21. yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip bireylerin yetişmesi toplumların kalkınmasında ve ilerlemesinde önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin geleceğin bireylerine kazandırılmasında ise öğretmenlere büyük görev düşmekte, öğretmenlerin bu becerileri öğrencilere kazandırabilmeleri için ise öncelikle kendilerinin bu yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin de bu gerekli donanımı öncelikli olarak meslek öncesi eğitimlerinde kazanmaları beklenmekte, dolayısıyla bu bağlamda öğretmen adaylarının yeterlikleri de ayrı bir önem kazanmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında ne tür bir öğretmen olacakları, büyük ölçüde, kendi eğitim yaşamları sürecinde inşa ettikleri öğretmen kimliğine bağlıdır. Dolayısıyla bu adayların meslek öncesi öğretmen kimliklerini nasıl oluşturduklarını ve buna yönelik algılarını belirlemek, öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve buna bağlı olarak da eğitimin kalitesini artırmak için büyük önem arz etmektedir (Aykaç vd., 2017). Aynı zamanda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları meslek öncesi öğretmen kimliği oluşumuna da olumlu yönde etki edecek, 21. yüzyıl öğretmeni olabilmeleri için gerekli temel becerilere sahip olmalarını ve kendilerini yeni yüzyılın eğitim politikalarına daha hazır

hissetmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla da geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olup olmadıkları veya ne derece sahip olduklarının belirlenmesi son derece önemlidir.

Tüm bunlara dayanarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin paralellik göstermesi, ayrıca bu değişkenlerin meslek öncesi öğretmen kimliğini de aynı doğrultuda etkilemesi beklenmektedir. Ancak bilimsel bir süreç ile bu beklentiyi kanıtlayacak ya da reddedecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum yeni nesli çağa uygun donanımlarla ve becerilerle yetiştirecek, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının; 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, meslek öncesi öğretmen kimliklerinin ve bu üç değişkenin arasındaki ilişkilerin çeşitli demografik değişkenler açısından ortaya çıkarılması konusunda gereklilik oluşturmaktadır.

Literatür incelendiğinde gerek 21. yüzyıl becerileri, gerek üstbilişsel farkındalık gerekse meslek öncesi öğretmen kimliğine yönelik çalışmaların son zamanlarda arttığı görülmektedir. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde öğrenme-öğretme ortamının önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenlerin yetiştiği üniversitelerdeki öğretmen adaylarına yönelik araştırmaların üstbilişsel farkındalık düzeylerine yönelik yeterli olduğu görülmeyle beraber diğer değişkenler açısından sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği algıları arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı yapılan bu çalışma ile alanyazındaki bu eksikliği gidererek ilgili literatüre katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu çalışma geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve meslek öncesi öğretmen kimliklerini ortaya koymasından önem taşımaktadır. Bu çalışma lisans eğitim programlarının, üstbilişsel farkındalığı ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik öğretmenleri ne düzeyde hazırladığına dair mevcut durumu, öğretmen adaylarının bakış açısı ile ortaya koyması bakımından da önemlidir.

Aynı zamanda bu araştırmanın, öğretmenlik kimliğinin oluşmaya başladığı lisans eğitimi sürecindeki öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının ortaya konulması, üniversitelerdeki öğretmen eğitim programlarının öğretmen kimliğinin oluşmasında ve gelişmesindeki etkisinin tespiti ve mevcut

durumun artı ya da eksi yönlerinin belirlenmesi hususlarında da katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın modern çağın üzerinde durduğu kavramlar olan, 21. yüzyıl becerileri, üstbilişsel farkındalık ve öğretmen kimliği bileşenlerine yönelik bir farkındalık oluşturacağı ve alandaki diğer araştırmacılara da çalışmalarında fikir vereceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilecek verilerin, ele alınan konular doğrultusunda öğretmen adaylarında varsa eksikliklerin tespitini sağlaması ve bu eksikliklerin giderilmesi noktasında yapılabilecek çalışmaları önererek alanyazına kaynak teşkil etmesi de beklenmektedir. Lisans öğretim programlarındaki mevcut durumun ortaya konulmasıyla öğretmen eğitiminde iyileştirilmesi gereken ve ihtiyaç duyulan düzenlemelere de katkı sağlaması, dolayısıyla da öğretmen eğitimi program geliştirme çalışmalarına, alan eğitimcilerine ve program geliştirme uzmanlarına da katkı sağlaması umulmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, üstbilişsel farkındalıklarının ve meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının düzeylerini belirlemek; bu üç bağımlı değişkenin aralarındaki ilişkileri incelemek ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda veri toplama araçları ile elde edilen veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve mezun olunan okul türü bağımsız değişkenleri açısından test edilecek ve alanyazın ışığında tartışılacaktır.

## **2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ**

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamlı olarak etkilemekte midir?” olarak belirlenmiştir. Ayrıca problem cümlesinde belirtilen problemin daha iyi aydınlatılabilmesi için bazı alt problemler belirlenmiştir. Bunlar:

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında;

- a. cinsiyet,
- b. sınıf düzeyi,
- c. bölüm,
- d. anne eğitim durumu,
- e. baba eğitim durumu,
- f. mezun olunan lise gruplarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında;

- a. cinsiyet,
- b. sınıf düzeyi,
- c. bölüm,
- d. anne eğitim durumu,
- e. baba eğitim durumu,
- f. mezun olunan lise gruplarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında;

- a. cinsiyet,
- b. sınıf düzeyi,
- c. bölüm,
- d. anne eğitim durumu,
- e. baba eğitim durumu,

f. mezun olunan lise gruplarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri birlikte meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLIKLARI**

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşan katılımcıları kapsamaktadır. Bu kapsamda çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören 523 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Aynı zamanda bu çalışma, “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği”, “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” ve bu ölçeklerin maddelerine verilen cevaplar ile sınırlıdır.

### **4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Çalışmanın bu kısmında; veri toplama yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

#### **4.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ**

Bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Nicel araştırmalar, nicel verilerin toplanması ve toplanan verilerin matematiksel ve istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi yolu ile olay ve olguların sistematik bir şekilde araştırılması olarak tanımlanabilir (Ocak ve Olur, 2019). Nicel araştırma, araştırmalarda gerçekliğin belirli bir uzaklıktan, tarafsız bir şekilde incelendiği, bu gerçekliğe bir değer yüklemeyen ve kişisellikten uzak resmi bir dille araştırma bulgularının rapor edildiği bir yöntemdir (Özdemir, 2010). Nicel araştırmalarda araştırma stratejisi yapılmış ve planlanmış olduğu için güçlü ve güvenilir kabul edilen veriler genellenebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Bu çalışmanın yürütülmesinde, nicel araştırma yöntemleri arasından ilişkisel tarama modelinin kullanımı tercih edilmiştir. İlişkisel araştırma modeli Karasar (2018)'a göre, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmacının değişkenlere ve olgulara müdahalesi söz konusu değildir. İlişkisel tarama araştırmaları genellikle daha karmaşık özellikteki faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi, değişkenler



arasındaki neden-sonuç ilişkisi ile ilgili bilgi edinilmesi amacıyla kullanılır (Hocaoğlu ve Akkaş-Baysal, 2019). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri, üstbilişsel farkındalıkları ve meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini, üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını belirlemek üzere üç adet ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini belirlemek amacıyla Orhan-Göksün (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 4 alt boyuttan oluşan (bilişsel, otonom, işbirliği ve esneklik, yenilikçilik) ölçek 31 madde içermektedir. Ölçekteki maddeler, “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, genellikle, her zaman” şeklinde 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki maddeler 1’den 5’e doğru puanlanmış; olumsuz madde bulunmadığı için ters puanlama yapılmamıştır. Orhan-Göksün (2016), 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 155 ( $31 \times 5 = 155$ ), en düşük puanın 31 ( $31 \times 1 = 31$ ) olduğunu belirtmektedir. Bu ölçekten ya da alt boyutlardan alınan yüksek puanlar 21. yy öğrenen becerilerinin sık kullanıldığını göstermektedir. Ölçek geliştirme sürecinde 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .892$  olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise  $\alpha = .856$  bulunmuştur. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde dikkate alınan değerlendirme kriterleri incelendiğinde;  $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir;  $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$  ise ölçek düşük güvenirliktedir;  $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$  ise oldukça güvenilir;  $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Tavşancıl, 2006). Bu sebeple ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının değerlendirilmesinde; “1.00–1.80: hiçbir zaman”, “1.81–2.60: nadiren”, “2.61–3.40: ara sıra”, “3.41–4.20: genellikle”, “4.21-5.00: her zaman” değerleri ölçüt olarak alınacaktır.

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Fırat-Durdukoca ve Arıbaş (2019) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 3 alt boyuttan oluşan (kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık) ölçekte 18 madde yer

almaktadır. Ölçekteki maddeler “hiçbir zaman, nadiren, sık sık, genellikle, her zaman” şeklinde 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ayrıca ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine yönelik bilgi veren Cronbach-alfa değeri ölçeğin bütünü için  $\alpha=.75$  olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=.889$  bulunmuştur. Ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının değerlendirilmesinde; “1.00–1.80: hiçbir zaman”, “1.81–2.60: nadiren”, “2.61–3.40: sık sık”, “3.41–4.20: genellikle”, “4.21-5.00: her zaman” değerleri ölçüt olarak alınacaktır.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını belirlemek amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Friesen ve Besley (2013) çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini belirlemek amacıyla üç faktör ve toplam 17 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Arpacı ve Bardakçı (2015) ise Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmış ve ölçeğin hem üç faktörlü hem de tek faktörlü yapısına ilişkin analizler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin tek faktörlü ve toplam 17 maddeli bir yapı aracılığıyla temsilinin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ve söz konusu tek faktörlü yapıdan elde edilen toplam puanın, meslek öncesi öğretmen kimliği puanı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçekteki maddeler, “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 iken en düşük puan ise 17’dir. Ölçek uyarlama çalışmasında ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.93$  olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeğinin uygulanması sonucu elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha=.915$  bulunmuştur. Bu bulguya göre bu ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının değerlendirilmesinde; “1.00–1.80: hiç katılmıyorum”, “1.81–2.60: katılmıyorum”, “2.61–3.40: kararsızım”, “3.41–4.20: katılıyorum”, “4.21-5.00: tamamen katılıyorum” değerleri ölçüt olarak alınacaktır.

#### 4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın genel evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarından oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise belirtilen fakültede öğrenim gören 523 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlerken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk vd., 2019). Örneklem sayısının belirlenmesinde ise Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014) tarafından önerilen örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloda, 2500 kişi için  $\alpha = 0.05$  hata payı ile hesaplanacak örneklem sayısının 333 kişi olduğu belirtilmiştir. Çalışmada örneklem olarak 527 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sonucu eksik cevaplanan 4 ölçek araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada 523 öğretmen adayından elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur. Çalışma verilerini toplamak amacıyla belirlenen örneklemin, incelemede ele alınacak değişkenler bakımından dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

*Tablo 7. Örneklem Dağılımı*

Değişken	Alt Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	431	82,4
	Erkek	92	17,6
	Toplam	523	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	143	27,3
	2. Sınıf	119	22,8
	3. Sınıf	135	25,8
	4. Sınıf	126	41,1
	Toplam	523	100
Bölüm	Okul Öncesi Öğrt.	102	19,5
	Sınıf Öğrt.	108	20,7
	Türkçe Öğrt.	34	6,5
	Matematik Öğrt.	81	15,5
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	142	27,2
	Fen Bilimleri Öğrt.	56	10,7
	Toplam	523	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	332	63,5
	Ortaokul	88	16,8
	Lise	80	15,3
	Üniversite-Lisansüstü	23	4,4
	Toplam	523	100

**Tablo 7. (Devam) Örneklem Dağılımı**

Değişken	Alt Grup	f	%
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	186	35,6
	Ortaokul	91	17,4
	Lise	132	25,2
	Üniversite-Lisansüstü	114	21,8
	Toplam	523	100
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	387	74,0
	Mesleki ve Teknik Lise	52	9,9
	İmam Hatip Lisesi	45	8,6
	Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	39	7,5
	Toplam	523	100

#### 4.3. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Araştırmada ölçeklerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin çalışma için toplanan veriler bazında güvenilirliğinin tespitinde Cronbach's Alpha katsayısından faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının puanlarının ölçek maddeleri bazında incelenmesi amacıyla katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamaları alınmıştır.

Çalışmadan elde edilen verilerin parametrik veya parametrik olmayan yöntemlerden hangisiyle analiz edileceğinin belirlenmesi amacıyla öncelikle normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek toplam puanları ve tüm değişkenler için normalliğin kontrolü çarpıklık ve basıklık katsayısına göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 8'de verilmiştir:

**Tablo 8. Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri**

	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SD	Çarpıklık	Basıklık
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	2,83	4,74	3,78	,34	,063	-,061
Bilişsel Beceriler	2,94	5	4,14	,36	-,343	,187
Otonom Beceriler	1,83	4,66	3,24	,51	,297	,085
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	1,5	4,83	3,28	,57	-,054	-,126
Yenilikçilik Becerileri	1,5	5	3,91	,78	-,534	,034
Üstbilişsel Farkındalık	2	5	3,75	,53	-,189	-,208
Kişisel Farkındalık	2	5	3,78	,53	-,207	-,347
Organizasyonel Farkındalık	2	5	3,86	,63	-,270	-,436
Yargısal Farkındalık	1,25	5	3,52	,75	-,214	-,239
Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	1,82	5	4,16	,52	-,731	,991

Tablo 8’deki değerler incelendiğinde -2,0 ile +2,0 aralığındaki arpıklık ve basıklık katsayılarına sahip verilerin normal dağılıma sahip olduğu varsayımıyla (George & Mallery, 2003) verilerin normal dağılım gösterdiğine ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri, stbilişsel farkındalık ve meslek öncesi ğretmen kimliği düzeyleri belirlenirken, ölçek maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları dikkate alınmış ve frekans, ortalama ve standart sapma betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır. Ölçekler arası ilişkilerin varlığı ve bu ilişkilerin farklı değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı yönündeki analizler için Pearson Moment arpım Korelasyonu kullanılmıştır. Korelasyon analizinde 0-0.30 arasındaki katsayı değerleri düşük, 0.30-0.70 arasındaki katsayı değerleri orta ve 0.70-1.00 arasındaki katsayı değerleri ise yüksek korelasyon olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019). 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile stbilişsel farkındalığın meslek öncesi ğretmen kimliğini yordama durumunu incelemek için oklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gereken önkoşulların kontrolü yapılarak varsayımların gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmiştir. Çoklu regresyon analizinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Çalışmada yapılan tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

## **5. ARAşTIRMANIN BULGULARI**

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemler ile ilgili yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolar yorumlanmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sıralanarak verilmiştir.

### **5.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ DÜZEYLERİNE İLİşKİN BULGULAR**

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizlerin sonucunda elde edilen ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ait frekans, madde ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma)

Boyut	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Standart Sapma
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	523	88,00	147,00	117,40	10,66
Bilişsel	523	50,00	85,00	70,42	6,25
Otonom	523	11,00	28,00	19,46	3,06
İşbirliği ve Esneklik	523	9,00	29,00	19,68	3,40
Yenilikçilik	523	3,00	10,00	7,82	1,55

Tablo 9 incelendiğinde, ölçeğin tümüne bağlı olarak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri “genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Aynı doğrultuda 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerileri alt boyutları da “genellikle” düzeyinde bulunurken; otonom beceriler ile işbirliği ve esneklik becerileri “ara sıra” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen 21. yüzyıl öğrenen becerilerini öğretim süreçlerinde işe koştuklarını göstermektedir.

Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Toplumsal konulara duyarlı davranırım.” ( $\bar{X}=4,41$ ), “İlgi alanlarımla neler olduğunun farkındayım.” ( $\bar{X}=4,37$ ) ve “Arkadaşlarımla fikirlerini sonuna kadar dinlerim.” ( $\bar{X}=4,35$ ) olarak tespit edilmiştir.

## 5.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına ait frekans, madde ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma)

Boyut	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Standart Sapma
Üstbilişsel Farkındalık	523	36,00	90,00	67,57	9,64
Kişisel	523	16,00	40,00	30,30	4,25
Organizasyonel	523	12,00	30,00	23,17	3,78
Yargısal	523	5,00	20,00	14,09	2,99

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin tümüne bağlı olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları “genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Aynı doğrultuda üstbilişsel farkındalık ölçeğinin kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık alt boyutları da “genellikle” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.” ( $\bar{X}=4,19$ ), “Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.” ( $\bar{X}=4,10$ ) ve “Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.” ( $\bar{X}=4,03$ ) olarak tespit edilmiştir.

### 5.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği düzeylerinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda elde edilen ölçeğe ait frekans, madde ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir

**Tablo 11.** Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Düzeyleri (Frekans, Ortalama ve Standart Sapma)

Boyut	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Standart Sapma
Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	523	31,00	85,00	70,74	8,91

Tablo 11 incelendiğinde, ölçeğin tümüne bağlı olarak öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik kimliği “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan bu ölçekten elde edilen bulgular öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.” ( $\bar{X}=4,68$ ), “Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.” ( $\bar{X}=4,58$ ) ve “Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.” ( $\bar{X}=4,56$ ) olarak tespit edilmiştir.

#### 5.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak parametrik testlerden Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

		21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,719*
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	523	523
Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,719*	1,00
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	523	523

\*p<.01

Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = .719, p < .01$ ).

#### 5.5. DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

##### 5.5.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında cinsiyet gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve cinsiyet değişkeni için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.



**Tablo 13.** Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
Kadın	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,715*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	431	431
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,715*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	431	431
Erkek	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,739*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	92	92
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,739*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	92	92

\*p<.01

Tablo 13 incelendiğinde hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{kadın} = .715$ ,  $p < .01$  /  $r_{erkek} = .739$ ,  $p < .01$ ).

### 5.5.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında sınıf düzeyi gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve sınıf düzeyi değişkeni için normallik testi yapılmış ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
1.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,730*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	143	143
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,730*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	143	143

**Tablo 14. (Devam) Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

Sınıf Düzeyi			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
2.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,681*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	119	119
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,681*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	119	119
3.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,673*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	135	135
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,673*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	135	135
4.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,773*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	126	126
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,773*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	126	126

\*p<.01

Tablo 14 incelendiğinde 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r_{1.sınıf} = .730$ ,  $p < .01$  /  $r_{4.sınıf} = .773$ ,  $p < .01$ ). 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r_{2.sınıf} = .681$ ,  $p < .01$  /  $r_{3.sınıf} = .673$ ,  $p < .01$ ).

### 5.5.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında bölüm gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve bölüm değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

Bölüm			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
Okul Öncesi Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,684*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	102	102
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,684*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	102	102
Sınıf Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,722*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	108	108
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,722*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	108	108
Türkçe Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,739*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	34	34
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,739*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	34	34
Matematik Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,689*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	81	81
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,689*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	81	81
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,739*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	142	142
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,739*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	142	142
Fen Bilimleri Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,769*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	56	56
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,769*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	56	56

\*p<.01

Tablo 15'e göre bölüm gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde sınıf öğretmenliği ( $r=.722$ ,  $p<.01$ ), Türkçe öğretmenliği ( $r=.739$ ,  $p<.01$ ), sosyal bilgiler öğretmenliği ( $r=.739$ ,  $p<.01$ ) ve fen bilimleri öğretmenliği ( $r=.769$ ,  $p<.01$ ) bölümü için yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki; okulöncesi öğretmenliği ( $r=.684$ ,  $p<.01$ ) ve matematik öğretmenliği ( $r=.689$ ,  $p<.01$ ) bölümü için orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 5.5.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anne eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklere ve değişkene ait verilerin normalliği test edilmiş ve normal dağılım göstermesine dayanılarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.** Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
İlkokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,685*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	332	332
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,685*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	332	332
Ortaokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,763*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	88	88
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,763*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	88	88
Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,716*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	80	80
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,716*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	80	80

**Tablo 16.** (Devam) Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
Üniversite-Lisansüstü	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,819*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	23	23
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,819*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	23	23

\*p<.01

Tablo 16'ya göre anne eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ortaokul ( $r=.763$ ,  $p<.01$ ), lise ( $r=.716$ ,  $p<.01$ ) ve üniversite-lisansüstü ( $r=.819$ ,  $p<.01$ ) eğitim düzeyi için pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ilkokul ( $r=.685$ ,  $p<.01$ ) için ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 5.5.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında baba eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve baba eğitim durumu değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
İlkokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,712*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	186	186
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,712*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	186	186

**Tablo 17. (Devam) Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
Ortaokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,655*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	91	91
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,655*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	91	91
Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,743*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	132	132
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,743*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	132	132
Üniversite-Lisansüstü	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,726*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	114	114
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,726*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	114	114

\* p<.01

Tablo 17'ye göre baba eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ilkokul ( $r=.712$ ,  $p<.01$ ), lise ( $r=.743$ ,  $p<.01$ ) ve üniversite-lisansüstü ( $r=.726$ ,  $p<.01$ ) eğitim düzeyi için pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ortaokul ( $r=.655$ ,  $p<.01$ ) için ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### **5.5.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında mezun olunan lise türü gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilere yönelik normallik testi yapılarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna göre de Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18.** *Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

Mezun Lise Türü			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Üstbilişsel Farkındalık
Anadolu Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,704*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	387	387
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,704*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	387	387
Mesleki ve Teknik Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,812*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	52	52
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,812*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	52	52
İmam Hatip Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,766*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	45	45
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,766*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	45	45
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,675*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	39	39
	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	,675*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	39	39

\*p<.01

Tablo 18 incelendiğinde mezun olunan lise türü gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin Anadolu Lisesi ( $r=.704$ ,  $p<.01$ ), Mesleki ve Teknik Lise ( $r=.812$ ,  $p<.01$ ) ile İmam Hatip Lisesi ( $r=.766$ ,  $p<.01$ ) için anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde olduğu; Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi ( $r=.675$ ,  $p<.01$ ) için ise anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

## 5.6. ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için öncelikle normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 19’da verilmiştir.

*Tablo 19. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları*

		21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,467*
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	523	523
Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,467*	1,00
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	523	523

\*p<.01

Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = .467$ ,  $p < .01$ ).

## 5.7. DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

### 5.7.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında cinsiyet gruplarında açısından anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve cinsiyet değişkeni için normallik testi yapılarak verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.



**Tablo 20.** Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Kadın	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,462*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	431	431
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,462*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	431	431
Erkek	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,485*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	92	92
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,485*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	92	92

\*p<.01

Tablo 20 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{kadın} = .462$ ,  $p < .01$  /  $r_{erkek} = .485$ ,  $p < .01$ ).

### 5.7.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında sınıf düzeyi gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve sınıf düzeyi değişkeni için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21.** Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
1.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,478*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	143	143
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,478*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	143	143

**Tablo 21.** (Devam) Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
2.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,482*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	119	119
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,482*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	119	119
3.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,394*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	135	135
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,394*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	135	135
4.Sınıf	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,504*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	126	126
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,504*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	126	126

\*p<.01

Tablo 21'e göre, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki sınıf düzeyi gruplarında incelendiğinde tüm sınıf düzeyleri için de anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{1.sınıf} = .478$ ,  $p < .01$  /  $r_{2.sınıf} = .482$ ,  $p < .01$  /  $r_{3.sınıf} = .394$ ,  $p < .01$  /  $r_{4.sınıf} = .504$ ,  $p < .01$ ).

### 5.7.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında bölüm gruplarında açısından anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve bölüm değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 22.** Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Bölüm			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Okul Öncesi Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,488*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	102	102
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,488*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	102	102
Sınıf Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,450*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	108	108
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,450*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	108	108
Türkçe Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,311
		Sig. (2-tailed)		,073
		N	34	34
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,311	1,00
		Sig. (2-tailed)	,073	
		N	34	34
Matematik Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,541*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	81	81
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,541*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	81	81
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,416*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	142	142
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,416*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	142	142
Fen Bilimleri Öğretmeni	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,567*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	56	56
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,567*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	56	56

\*p<.01

Tablo 22'deki bölüm gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği ( $r=.488$ ,  $p<.01$ ), sınıf öğretmenliği ( $r=.450$ ,  $p<.01$ ), matematik öğretmenliği ( $r=.541$ ,  $p<.01$ ), sosyal bilgiler öğretmenliği ( $r=.416$ ,  $p<.01$ ) ve fen bilimleri öğretmenliği ( $r=.567$ ,  $p<.01$ ) bölümleri için orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümü açısından ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $r=.311$ ,  $p>.01$ ).

#### 5.7.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anne eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve anne eğitim durumu değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

**Tablo 23.** Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
İlkokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,424**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	332	332
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,424**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	332	332
Ortaokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,588**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	88	88
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,588**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	88	88
Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,428**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	80	80

**Tablo 23.** (Devam) Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Lise	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,428**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	80	80
Üniversite-Lisansüstü	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,477*
		Sig. (2-tailed)		,021
		N	23	23
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,477*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,021	
		N	23	23

\*\*p<.01, \*p<.05

Tablo 23'e göre anne eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm eğitim durumu düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{\text{ilkokul}}=.424$ ,  $p<.01$  /  $r_{\text{ortaokul}}=.588$ ,  $p<.01$  /  $r_{\text{lise}}=.428$ ,  $p<.01$  /  $r_{\text{Üniveriste-Lisansüstü}}=.477$ ,  $p<.05$ ).

#### 5.7.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında baba eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve baba eğitim durumu değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
İlkokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,375*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	186	186

**Tablo 24.** (Devam) *Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

Baba Eğitim Durumu			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
İlkokul	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,375*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	186	186
Ortaokul	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,390*
		Sig. (2-tailed)		,001
		N	91	91
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,390*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,001	
		N	91	91
Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,578*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	132	132
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,578*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	132	132
Üniversite-Lisansüstü	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,530*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	114	114
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,530*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	114	114

\*p<.01

Tablo 24'deki baba eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde de tüm eğitim düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{ilkokul}=.375$ ,  $p<.01$  /  $r_{ortaokul}=.390$ ,  $p<.01$  /  $r_{lise}=.578$ ,  $p<.01$  /  $r_{üniveriste-Lisansüstü}=.530$ ,  $p<.01$ ).

#### **5.7.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında mezun olunan lise türü gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilere yönelik normallik testi yapılarak

normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna göre de Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

**Tablo 25.** *Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

Mezun Lise Türü			21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Anadolu Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,476*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	387	387
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,476*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	387	387
Mesleki ve Teknik Lise	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,427*
		Sig. (2-tailed)		,002
		N	52	52
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,427*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,002	
		N	52	52
İmam Hatip Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,392*
		Sig. (2-tailed)		,008
		N	45	45
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,392*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,008	
		N	45	45
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Pearson Correlation	1,00	,580*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	39	39
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,580*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	39	39

\* p<.01

Tablo 25 incelendiğinde mezun olunan lise türü gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında tüm lise türlerinde pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{AL}=.476$ ,  $p<.01$  /  $r_{MTL}=.427$ ,  $p<.01$  /  $r_{IHL}=.392$ ,  $p<.01$  /  $r_{Fen-SosyalBL}=.580$ ,  $p<.01$ ).

## 5.8. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonucu Tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 26.** Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

		Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,518*
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	523	523
Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,518*	1,00
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	523	523

\*p<.01

Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ).

## 5.9. DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI İLE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

### 5.9.1. Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında cinsiyet gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla önce verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu doğrultuda parametrik testlerden Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.



**Tablo 27.** Cinsiyet Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki n Korelasyon Analizi Sonuçları

Cinsiyet			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Kadın	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,537*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	431	431
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,537*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	431	431
Erkek	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,401*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	92	92
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,401*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	92	92

\*p<.01

Tablo 27 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{kadın}=.537$ ,  $p<.01$  /  $r_{erkek}=.401$ ,  $p<.01$ ).

### 5.9.2. Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında sınıf düzeyi gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçek verilerinin tümü ve sınıf düzeyi değişkeni için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermesi üzerine Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 28.** Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
1.Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,510*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	143	143
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,510*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	143	143

**Tablo 28.** (Devam) Sınıf Düzeyi Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Sınıf Düzeyi			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
2.Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,498*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	119	119
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,498*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	119	119
3.Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,506*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	135	135
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,506*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	135	135
4.Sınıf	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,553*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	126	126
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,553*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	126	126

\*p<.01

Tablo 28'e göre, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki sınıf düzeyi grupları bakımından incelendiğinde tüm sınıf düzeyleri için de orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{1.sınıf}=.510$ ,  $p<.01$  /  $r_{2.sınıf}=.498$ ,  $p<.01$  /  $r_{3.sınıf}=.506$ ,  $p<.01$  /  $r_{4.sınıf}=.553$ ,  $p<.01$ ).

### 5.9.3. Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında bölüm gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklere ve ilgili değişkene ait verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna göre Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29.** Bölüm Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Bölüm			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Okul Öncesi Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,594**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	102	102
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,594**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	102	102
Sınıf Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,476**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	108	108
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,476**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	108	108
Türkçe Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,361*
		Sig. (2-tailed)		,036
		N	34	34
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,361*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,036	
		N	34	34
Matematik Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,591**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	81	81
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,591**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	81	81
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,442**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	142	142
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,442**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	142	142
Fen Bilimleri Öğretmeni	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,657**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	56	56
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,657**	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	56	56

\*\* p<.01, \* p<.05

Tablo 29 incelendiğinde bölüm gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında okul öncesi öğretmenliği ( $r=.594$ ,  $p<.01$ ), sınıf öğretmenliği ( $r=.476$ ,  $p<.01$ ), matematik öğretmenliği ( $r=.591$ ,  $p<.01$ ), sosyal bilgiler öğretmenliği ( $r=.442$ ,  $p<.01$ ), fen bilimleri öğretmenliği ( $r=.657$ ,  $p<.01$ ) ve Türkçe öğretmenliği ( $r=.361$ ,  $p<.05$ ) bölümlerinin tamamında da pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

#### 5.9.4. Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anne eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle değişken ve ölçek verilerinin normalliği test edilmiş ve verilerin normal dağılımına bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30.** Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
İlkokul	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,485*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	332	332
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,485*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	332	332
Ortaokul	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,635*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	88	88
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,635*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	88	88
Lise	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,430*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	80	80
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,430*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	80	80
Üniversite-Lisansüstü	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,573*
		Sig. (2-tailed)		,004
		N	23	23

**Tablo 30.** (Devam) Anne Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Üniversite-Lisansüstü	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,573*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,004	
		N	23	23

\* p<.01

Tablo 30'a göre anne eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm eğitim durumu düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{ilkokul}=.485$ ,  $p<.01$  /  $r_{ortaokul}=.635$ ,  $p<.01$  /  $r_{lise}=.430$ ,  $p<.01$  /  $r_{üniveriste-Lisansüstü}=.573$ ,  $p<.01$ ).

### 5.9.5. Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında baba eğitim durumu gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilerin tüm ölçek verileri ve baba eğitim durumu değişkeni açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31.** Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Durumu			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
İlkokul	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,443*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	186	186
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,443*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	186	186
Ortaokul	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,504*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	91	91
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,504*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	91	91

**Tablo 31. (Devam) Baba Eğitim Durumu Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları**

Baba Eğitim Durumu			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Lise	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,492*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	132	132
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,492*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	132	132
Üniversite-Lisansüstü	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,630*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	114	114
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,630*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	114	114

\*p<.01

Tablo 31'e göre baba eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde de anne eğitim durumu değişkenine benzer şekilde tüm eğitim durumu düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{ilkokul}=.443$ ,  $p<.01$  /  $r_{ortaokul}=.504$ ,  $p<.01$  /  $r_{lise}=.492$ ,  $p<.01$  /  $r_{üniveriste-Lisansüstü}=.630$ ,  $p<.01$ ).

#### **5.9.6. Mezun Olunan Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında mezun olunan lise türü gruplarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle verilere yönelik normallik testi yapılarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve buna göre de Pearson Moment Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

**Tablo 32.** *Mezun Lise Türü Gruplarında Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

Mezun Lise Türü			Üstbilişsel Farkındalık	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği
Anadolu Lisesi	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,517*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	387	387
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,517*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	387	387
Mesleki ve Teknik Lise	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,533*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	52	52
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,533*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	52	52
İmam Hatip Lisesi	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,491*
		Sig. (2-tailed)		,001
		N	45	45
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,491*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,001	
		N	45	45
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	Üstbilişsel Farkındalık	Pearson Correlation	1,00	,560*
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	39	39
	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği	Pearson Correlation	,560*	1,00
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	39	39

\*p<.01

Tablo 32 incelendiğinde mezun olunan lise türü gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında tüm lise türleri için de orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r_{AL}=.517$ ,  $p<.01$  /  $r_{MTL}=.533$ ,  $p<.01$  /  $r_{IHL}=.491$ ,  $p<.01$  /  $r_{Fen-SosyalBL}=.560$ ,  $p<.01$ ).

## 5.10. ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BİRLİKTE MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİ YORDAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gereken önkoşullar ile doğrusallık ve normallik varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmiştir. Regresyon öncesi analizlerde ilk olarak çoklu bağlantılılık (multi-collinearity) probleminin kontrolü için değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında .80 - .90 gibi yüksek düzeyde bir korelasyon bulunması durumunda çoklu bağlantılılık probleminden söz edilmektedir. Buna bağlı olarak yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaması ve yordayıcı değişkenlerin korelasyon değerinin .80 den küçük olması gerekmektedir (Field, 2005; Büyüköztürk, 2019). Aynı zamanda yordayan değişkenlerin bağımlı sabit değişken ile arasında .30 ve üzerinde bir korelasyon değerinin olması gerekmektedir (Pallant, 2007). Çalışmada yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı .719 olarak, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyon katsayıları ise .467 ve .518 olarak hesaplanmış ve bu bulgulara bağlı olarak yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı gözlenmiştir.

Ayrıca analiz öncesinde çoklu bağlantı probleminin olup olmadığının test edilmesinde VIF değerleri (varyans büyütme faktörü) ve tolerans değerleri de hesaplanmaktadır. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantının olmaması için VIF değerlerinin 10'dan düşük olması, tolerans değerlerinin de .20'den büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019). Çalışmada elde edilen VIF ve tolerans değerleri Tablo 33'de verilmiştir.

**Tablo 33.** Yordayıcı Değişkenlerin Çoklu Bağlantılılık Değerleri

Değişken	VIF Değeri	Tolerans Değeri
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	,483	2,070
Üstbilişsel Farkındalık	,483	2,070

Tablo 33 incelendiğinde VIF değerlerinin ve tolerans değerlerinin belirtilen değerlere uygun olduğu ve çoklu regresyon için gereken önkoşulu sağladığı



görülmektedir. Korelasyon katsayıları ile VIF ve tolerans değerlerinden elde edilen verilerin çoklu regresyon analizi için gereken varsayımları sağladığı ve yapılan regresyon analizinin güvenilir sonuçlar vereceği görülmektedir. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 34.** Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerini Yordamasına Dair Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	27,942	3,673		7,608	,00*	-	-
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	,164	,045	,197	3,693	,00*	,467	,160
Üstbilişsel Farkındalık	,348	,049	,376	7,063	,00*	,518	,296
R=,536; R <sup>2</sup> =,287; F <sub>(2,520)</sub> =104,572; p=.00							

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini yordamasına dönük regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [F(2,520)=104,572; p=.00]. 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerindeki değişimin %29’unu açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığın ( $\beta = .376$ ) öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini yordayan en önemli değişken olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri ( $\beta = .197$ ) ise öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğini diğer değişkene oranla daha düşük yordamaktadır. Sonuç olarak öğrenen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri üzerinde anlamlı derecede etkilidir ve yordamaktadır.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini yordayan regresyon denklemi;

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği=0,164\*21. yüzyıl öğrenen becerileri +0,348\*üstbilişsel farkındalık+(27,942)

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından toplanan veriler yoluyla araştırmanın problemi ve alt problemleri incelenmiş, elde edilen bulgular literatür ışığında daha önce yapılan çalışmalara da yer verilerek kuramsal ve kavramsal çerçevede tartışılmıştır.

Çalışmada ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin düzeyi incelenmiş ve ölçeğin genelinde beceri düzeyinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmüştür. Aynı doğrultuda 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin bilişsel beceriler ve yenilikçilik becerileri alt boyutları da “genellikle” düzeyinde bulunurken; otonom beceriler ile işbirliği ve esneklik becerileri “ara sıra” düzeyinde bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin genel anlamda ortalamanın üzerinde olduğunu ve öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde bu becerilerini işe koştuklarını göstermektedir. Çalışmada otonom beceriler ile işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutlarının ara sıra düzeyinde çıkması, öğretmen adaylarının özyönetimsel becerileri ile işbirliği ve esneklik becerilerini diğer becerilerine göre daha az işe koştuklarını göstermektedir. Bu durum derslerde özyönetimi ve bireysel özerklik becerilerini aktif olarak kullanabilecekleri faaliyetlere ve işbirliği ve esneklik becerilerini kullanabilecekleri uygulama derslerine yeteri kadar yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Toplumsal konulara duyarlı davranırım.” ( $\bar{X}=4,41$ ), “İlgi alanlarımda neler olduğunun farkındayım.” ( $\bar{X}=4,37$ ) ve “Arkadaşlarımda fikirlerini sonuna kadar dinlerim.” ( $\bar{X}=4,35$ ) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin bilişsel beceriler alt boyutunda olduğu, alt boyutlar bazında da en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun bilişsel beceriler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının daha çok bilişsel becerilere sahip olmalarının ve bu becerileri daha fazla kullanıyor olmalarının nedeni, eğitim süreçlerinde daha çok bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren alan bilgisi derslerine, öğretim programlarındaki diğer alanlardan daha fazla yer verilmesi ile açıklanabilir. Bilişsel beceri düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmen adaylarının hem öğretim süreçlerinde öğrenmelerini hem de öğretmenlik

mesleğine başladıklarında işlerini kolaylaştırması bakımından avantaj sağladığı söylenebilir. Bu doğrultuda Billing (2007) de bilişsel becerilerin, eğitim ortamlarında yaşanan öğrenme problemlerine karşı çözümler üretmede fayda sağladığını, işbirliği, özgüven ve özyönetim gibi birçok beceri alanında da bu becerilerin transfer edilebileceğini belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu sonuçlarla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Orhan-Göksün (2016) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri kullanımını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ortalamanın üstünde bir düzeyde kullandığı sonucuna ulaşmıştır. 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaları değerlendirdiğinde de en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun bilişsel beceriler, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise otonom beceriler olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmasını fen bilimleri öğretmen adayları ile gerçekleştiren İpekşen (2019) ve okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştiren Alkoç (2020) da çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve bilişsel beceriler alt boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmadaki genel ortalama ve alt boyut ortalamalarından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Tican ve Deniz (2018) de yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanmaya hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Peker (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarını genellikle düzeyinde bulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalışılan diğer bir araştırmada Aydemir vd. (2020) de 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu bulmuşlardır. Çolak (2019) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algı düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kozikoğlu ve Altunova (2016) da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucunu bulmuşlardır. Türkçe öğretmen adayları ile çalışan Erdoğan ve Eker (2020) de öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinde kendilerini yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazındaki çalışmalarda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin genellikle ortalamanın üzerinde ve yüksek düzeyde olduğu ve çalışmanın

sonucu ile örtüştüğü görülmektedir. Bu beceriler çağımızın bir gerekliliği olarak görüldüğü için çalışmadaki ve alanyazındaki bu benzer sonuçlar son derece önemlidir. Bu sonuçlar öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri hususunda kendilerini yüksek yeterlikte algılamalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu sonuçların; eğitim fakültesi öğretim programlarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik içeriğe sahip olduğunu ve öğretim sürecinde öğretmen adaylarının bu becerilerini işe koşabilecekleri uygulama ve etkinliklere yer verildiğini gösterdiği de söylenebilir. Fakat bununla beraber çalışmadaki ve alanyazındaki ortalamalar dikkate alındığında ve bu becerilerin günümüzdeki hayati önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine istenilen düzeyde sahip olmadıkları da söylenebilir. Daha yüksek düzeyde bu becerilere sahip olunması ve bunların aktif kullanılması gelecek neslin niteliğini artırmada daha etkili olacaktır. Bu nedenle lisans öğrenimleri boyunca bu becerileri artırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi, hatta bu becerilerin öğretmen adaylarında bir yaşam felsefesi haline getirilebilmesi çağın koşullarına uygun bireyler yetiştirmede büyük avantaj ve kolaylık sağlayacaktır.

Çalışmada ikinci olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiş ve ölçek genelinde üstbilişsel farkındalığın “genellikle” düzeyinde olduğu görülmüştür. Aynı doğrultuda üstbilişsel farkındalık ölçeğinin kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık alt boyutlarının da “genellikle” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.” ( $\bar{X}=4,19$ ), “Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.” ( $\bar{X}=4,10$ ) ve “Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.” ( $\bar{X}=4,03$ ) olarak tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde katılım gösterilen bu maddeler öğretmen adaylarının kendilerini yeterli ve eksik gördükleri konularda farkındalığa sahip olduklarını, daima eski ve yeni bilgileri arasında ilişki kurarak öğrenmelerini sağladıklarını ve etkili öğrenme yolları konusunda bilinçli hareket ettiklerini göstermektedir.

Alanyazında da benzer sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırma sonucu ile paralel doğrultuda Yavuz (2009) da öğretmen adaylarının yüksek

düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile çalışmasını gerçekleştiren Öztürk (2019) öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığının “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Okulöncesi öğretmen adayları ile çalışan Özsoy ve Günindi (2011) de öğretmen adaylarının orta-üst düzeyde bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Şahin (2015), Baba-Öztürk ve Güral (2016), Bars (2016), Uslu (2016), Bedir (2017) ve Efe Ayaz (2019) da gerçekleştirdikleri çalışmalarında benzer şekilde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Sakallı (2019) ise öğretmen adaylarının orta düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olduklarını belirtmiştir.

Alanyazındaki birçok çalışmada öğretmen adaylarının orta ve yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmekte ve bu sonuçlar çalışmanın sonucu ile de örtüşmektedir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun bilişsel beceriler olması da çalışmadan elde edilen öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığının yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermekte ve yüksek düzeydeki algılarını yansıtmaktadır. Arıca bu sonuçlar, lisans öğrenimi sürecinde verilen eğitimin ve alan eğitim derslerinin öğretmen adaylarının yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Üstbilişsel farkındalığın öğrenme için son derece önemli olduğu göz önünde bulundurulursa elde edilen bu bulguların eğitim alanı için önemli sonuçlar olduğu söylenebilir. Sonuçlar öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kendi bilişsel düzeylerinin farkında olduklarını, çalışmalarını izleme, düzenleme ve değerlendirme yeterliğine sahip olduklarını, kendi en iyi öğrenme yöntemlerinin bilincinde olduklarını, üstbilişsel stratejileri kullandıklarını ve önceki bilgileri ile bağlantı kurarak yeni bilgiler edindiklerini göstermektedir. Bununla birlikte üstbilişsel farkındalığın daha üst düzeylere çıkartılmasının öğretmen adayları ve dolaylı olarak eğitim sistemi için gerekli ve faydalı olacağı da muhakkaktır.

Zira üstbilişin akademik başarı ile ilişkili olduğuna, öğrenme üzerinde ve başarıyı artırmada etkili olduğuna dair alanyazında pek çok çalışma mevcuttur. Örneğin Akın (2006) üstbilişsel farkındalığa sahip üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarının da “başarılı” düzeyinde olduğunu bulmuştur. Sarpkaya vd. (2011) de akademik başarı algısı yüksek olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek

düzyeyde olduğunu tespit etmiştir. Schraw & Dennison (1994), O'Neill & Abedi (1996), Özsoy (2007), Altındağ (2008), Young & Fry (2008), Bağçeci vd. (2011), Göçer (2014), Sökmen ve Kılıç (2016) ve Efe Ayaz (2019) da çalışmalarında üstbilişsel farkındalık ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişkinin varlığını ve üstbilişsel farkındalığın başarıyı artırdığını bulmuşlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması, hem kendi öğrenim süreçlerindeki başarılarını artırmaya hem de yetiştirecekleri öğrencilere rol model olarak onlara bu becerilerin kazandırılmasına ve akademik başarılarının artırılmasında faydalı olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın diğer bir alt probleminde ise öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği incelenmiş ve ölçeğin tümüne bağlı olarak öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmenlik kimliği “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan bu ölçekten elde edilen bulgular öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilen değerler maddeler bazında incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinde en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddeler “Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.” ( $\bar{X}=4,68$ ), “Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.” ( $\bar{X}=4,58$ ) ve “Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.” ( $\bar{X}=4,56$ ) olarak tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi kimlik düzeylerini araştıran Alptekin Yolcu (2018) da öğretmen adaylarının çocuklara öğrenmelerinde yardımcı olmalarından zevk alma ve mutluluk duymada ortalamalarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadaki en yüksek katılım gösterilen madde ile örtüşen bu sonucun, öğretmenlik mesleğinin manevi bir doyumla, öğretme sevgisiyle ve aidiyet duygusuyla icra edilen bir meslek olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir (Alptekin Yolcu, 2018).

Alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Karatepe ve Akay (2020) da pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının 4.12 ortalama ile yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda en yüksek katılım gösterilen maddenin 4,59 ortalama ile “Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.” maddesi olduğunu

belirtmişlerdir. Küçükaydın ve Gökbulut (2019) da öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik düzeylerini 4.00 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde olduğunu bulmuşlardır. En yüksek katılım gösterilen madde de çalışmadaki madde ile aynıdır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Çelik ve Kalkan (2019) da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algısına sahip olduğu sonucunu bulmuşlardır. Karalı (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu bulmuştur. Sınıf öğretmeni adayları ile çalışan Eğmir ve Çelik (2019) de öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmen kimliği düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu bulgulardan hareketle çalışmadan elde edilen sonuçların literatürdeki birçok çalışma ile örtüştüğü ve meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan lisans eğitim süreçlerinde kendilerine olumlu bir öğretmen kimliği oluşturduklarını ve mesleki kimliklerini sahiplendiklerini göstermektedir. Öğretmen kimliği açısından öğretmen eğitimi yaşamsal derecede önemli görülmektedir (Alptekin-Yolcu, 2018). Kaliteli bir eğitim için nitelikli bir öğretmen kimliğine ihtiyaç olduğu ve bu kimliğin mesleki görev öncesinde oluşmaya başlamasının da başarılı bir öğretmenlik mesleği için bir gereklilik olduğu ortadadır. Bu anlamda çalışmadan elde edilen ve alanyazında var olan çalışmalarda öğretmen adaylarının yüksek düzeydeki meslek öncesi kimlik algısı olumlu bir gelişme ve eğitim alanında önemli bir sonuçtur.

Çalışmanın diğer bir alt probleminin sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde doğrudan bu iki bağımlı değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanamamakla beraber 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çeşitli beceri gruplarıyla üstbiliş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin Bakioğlu vd. (2015) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının üstbilişsel farkındalık ile arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde,

teknolojiye yönelik tutumları ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışan Zorlu vd. (2019) de öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Duman (2018) da öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Dikmen ve Tuncer (2018) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterliği ile üst biliş düşünme becerileri arasında pozitif yönde yüksek ilişkiler olduğu bulmuşlardır. Okul öncesi öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında Baba-Öztürk ve Güral (2016), öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının bireysel yenilikçilik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve yenilikçilik düzeyi arttıkça üstbilişsel farkındalığın da artacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Erbaş vd. (2018) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkileri incelemiş ve problem çözme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, yaratıcılık düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bedir (2017) ise öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalığı arasında alt boyutlar bazında orta ve düşük düzeylerde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve üstbilişsel farkındalık arttıkça sorgulama becerilerinin de arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Gökçek (2019) de yaşam becerileri ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönde, doğrusal ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında 21. yüzyıl becerileri olarak kabul gören beceriler temel alınarak gerçekleştirilmiş bu çalışmalar, çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir. Farklı olarak Demir ve Kaya (2015) ise bilişsel farkındalık boyutlarıyla eleştirel düşünme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmadığına yönelik, literatürle örtüşmeyen bir bulgu elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Literatür kısmında da değinildiği gibi 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık, birçok noktada birbiri ile örtüşen ve birbirini destekleyen bir yapı göstermektedir. Araştırma sonucu da aralarında olumlu ve anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen adayının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olma noktasında daha etkili ve daha bilinçli olduğu; 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olan bir öğretmen adayının ise üstbilişsel



farkındalığa sahip olduğu ve bu farkındalığı öğrenim sürecinde aktif olarak kullandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu iki yeterliğin birbirlerini olumlu yönde etkiledikleri sonuçlarına varılabilir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinin alt boyutları arasında bilişsel beceriler alt boyutunun yer alması ve en yüksek ortalamanın bilişsel beceriler alt boyutunda olması da 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamı ve destekleyici bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Aralarındaki ilişkinin varlığı noktasında ölçek maddeleri incelendiğinde, bazı maddelerin birbiri ile örtüştüğü de görülmektedir.

Örneğin; üstbilişsel farkındalık ölçeğinde yer alan “Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.” maddesinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğindeki “Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim.” maddesiyle örtüştüğü görülmektedir. Üstbilişsel farkındalığı ölçen “Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.” maddesi ile de 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ölçen “Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım.” maddesi örtüşmektedir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğindeki öğrenmeyi, süreci, kullanılan yolları vb. sorgulamaya yönelik maddeler 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğindeki “Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım.” maddesi ile örtüşmektedir. 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğinde yer alan “Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim.” ve “Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim.” maddeleri de üstbilişsel farkındalık ölçeğindeki “Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.” maddesiyle örtüşen yapıdadır.

21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında yer alan farklı biçimlerde ödev hazırlama, öğrenme sürecinde yeni teknolojilerden yararlanma, ders dışında da laboratuvar ve atölyelerden yararlanma ve ders etkinliklerinin çeşitlendirilmesini isteme gibi maddelerin de üstbilişsel farkındalığı ölçen “Bir konuya çalışırken, ‘daha farklı nasıl çalışabilirim’ diye kendime sorarım.” maddesini karşıladığı görülmektedir. “Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.” ifadesi ile üstbilişsel farkındalığı ölçen maddenin de 21. yüzyıl öğrenen becerileri ölçeğindeki “Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm.” maddesi ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Üstbilişsel farkındalığa ait yeni ve önceki bilgiler arasında ilişki kurmayı ifade eden madde de 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ait bilgiler arasında bağlantı kurma becerisi ile örtüşmektedir.

Üstbilişsel farkındalık ölçeğindeki “Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.” maddesi de diğer ölçekteki “Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım.” maddesi ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Yine her iki ölçekte yer alan ihtiyaç duyulan kaynağı araştırma ve en uygun kaynakları seçme maddeleri de birbiri ile örtüşmektedir. Birbiri ile örtüşen bu gibi maddeler 21. yüzyıl becerileri ile üstbilişsel farkındalığın benzer beceri ve yeterlikleri kapsadığını, bu iki becerinin birbirini desteklediğini, aralarındaki olumlu bağlantıların ve anlamlı ilişkilerin varlığını göstermektedir.

Çalışmada demografik değişkenler bakımından 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Cinsiyet gruplarında incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi gruplarında incelendiğinde 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölüm gruplarında incelenen araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilimleri öğretmenliği bölümü için yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki; okulöncesi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümü için orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında anne eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında ortaokul, lise ve üniversite-lisansüstü eğitim düzeyi için pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ilkokul için ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Baba eğitim durumu gruplarında elde edilen sonuçlara bakıldığında ise ilkokul, lise ve üniversite-lisansüstü eğitim düzeyi için pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ortaokul için ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ile İmam Hatip Lisesi için anlamlı, pozitif ve

yüksek düzeyde olduğu; Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi için ise anlamlı, pozitif ve orta düzeyde olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, çalışmanın genelinde ve ele alınan demografik değişken gruplarının tamamında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta ve yüksek düzeylerde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre her iki cinsiyette, her sınıf düzeyinde, her bölümde, anne ve baba eğitim düzeylerinin hepsinde ve mezun olunan lise türünde anlamlı ve olumlu ilişkilerin olmasıyla, öğretmen adaylarının genel anlamda 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının doğru orantılı olduğu, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri arttıkça üstbilişsel farkındalıklarının da arttığı ya da üstbilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımlarının da arttığı söylenebilir. Aynı zamanda bu sonuçlar, lisans eğitimleri sürecinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini aktif olarak kullanabilecekleri faaliyetlere yer verildiği ve bu süreçte üstbilişsel farkındalığı da işe koştukları, bu faaliyetlere hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının yüksek oranda katılım gösterdiği, her sınıf düzeyinde ve çalışmanın örneklemini oluşturan tüm bölümlerde öğretmen adaylarının bu yeterliklerini birbirlerini destekleyecek ve artıracak biçimde eğitim süreçlerinde kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu durum öğretmen adaylarının nitelikli bir eğitim süreci geçirebilmelerinde ve kendilerini öğretmenlik mesleğine donanımlı bir şekilde hazırlayabilmelerinde önemli bir gelişmedir. Alanyazında bu iki değişkenin de iyi seviyede kullanıyor olması gerektiği önemle vurgulanırken, bunların birbirini desteklemesi ve öğrenme süreçlerinde olumlu katkılar sağlaması da eğitim açısından olumlu bir sonuçtur. Sale (2020) çalışmasında üstbilişsel yeteneğin üstün bir 21. yüzyıl yeterliliği olduğunu savunmuştur. Ona göre yaşanan bilgi patlamasını çözebilmek için daha iyi düşünme, öğrenme ve kendi kendini düzenleme yetenekleri gibi üstbilişsel yeteneklerin ve farkındalıkların geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca üstbilişsel yeteneğin, modern yaşamın zorluklarıyla başa çıkmada ve olumlu refahı kurmada yardımcı olan eşsiz bir beceri olduğunu da öne sürmüştür. Dağhan vd. (2017) de öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenenlerinin ve öğretmenlerinin özelliklerini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının bilgiye ulaşabilen, yaşam boyu öğrenmeye eğilimli, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerisine sahip,

etkili iletişim kurabilen, teknolojiyi etkili kullanabilen ve işbirlikli öğrenme becerilerine sahip bireyler olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olmalarının eğitim süreçlerinde öğretmen kimliği gelişimlerine destek olduğu ve olumlu bir mesleki kimlik oluşturmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çağımızın beklentilerini karşılayacak bir öğretmen kimliğine sahip olan ya da henüz mesleki kimliğini oluşturma sürecinde olan öğretmen adaylarının da 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olduğu, bu becerileri işe koşarak eğitim süreçlerinde verimi artırdıkları söylenebilir.

Günümüzde yaşanan değişimler ve eğitim alanındaki dönüşümler öğretmen mesleki kimliğini de etkilemiş ve öğretmenlerden beklentiler değişmiştir. Artık öğretmenlerden geleneksel öğretmen kimliği yerine çağımızın beklentilerini karşılayacak, donanımlı, nitelikli çağdaş bir öğretmen kimliğine sahip olmaları beklenmektedir. Ergür (2010) de çalışmasında, öğrencilere rol model olacak öğretmenin geleneksel bilgi aktaran öğretmen kimliğinden sıyrılarak, günümüz öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu yol gösteren ve gerektiğinde yapıcı geribildirimler veren bir danışman ve kaynak kişi kimliği gibi farklı roller üstlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Beklentiler doğrultusunda donanımlı, profesyonel ve 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek için meslek öncesi öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını bilişsel ve duyuşsal olarak yeterli seviyeye getirmesi ve profesyonel kimlik gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir (Esen, 2019). Çalışmasında öğretmenlerde mesleki kimlik oluşumu sürecini inceleyen Örnek (2020) de araştırma sonucunda, öğretmenlerin meslek öncesi lisans eğitimlerinin 21. yüzyıl becerilerini donanım ve içerik açısından karşılaması gerektiğini vurgulamıştır.

Valli vd. (2014) de öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması konusunda daha fazla olanak sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla günümüzün beklentilerini karşılayacak bir öğretmen kimliğine sahip olmanın 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaktan geçtiği yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin beklenen doğrultuda gelişmesinde 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Yılmaz ve Tanrıseven (2019) öğretmen

adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile pedagojik bilgi ve becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve 21. yüzyıl becerileri gelişen öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin de arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Literatürdeki bu çalışmalar araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Çalışmanın sonraki alt problemlerinde demografik değişkenler bakımından 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Cinsiyet gruplarında incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyi gruplarında incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişkinin tüm sınıf düzeyleri için de anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Bölüm gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki incelendiğinde okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilimleri öğretmenliği bölümleri için orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümü açısından ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anne eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre, tüm eğitim durumu düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumu gruplarında elde edilen sonuçlarda da benzer şekilde tüm eğitim düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer değişken olan mezun olunan lise türü gruplarında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında ilişki incelendiğinde, tüm lise türlerinde pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki, genel ilişki bağlamında da demografik değişken gruplarının tamamında incelendiğinde de aralarında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar; öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının doğru orantılı olduğu,

öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin gelişimini beklenen doğrultuda desteklediği, lisans eğitimlerinde öğretmen kimliklerini şekillendiren öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine önem verdiği ve çağımızın öğretmen kimliğini oluşturmada 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerektiğinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca hem kadın hem erkek öğretmen adaylarında, her sınıf düzeyinde, hemen hemen her bölümde, anne ve baba eğitim düzeylerinin tamamında ve mezun olunan tüm lise türlerinde anlamlı ve olumlu ilişkilerin olması arzu edilen bir sonuçtur. Zira cinsiyet, bölüm, kademe vb. fark etmeksizin tüm öğretmenlerin mesleğe başladıklarında 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve çağın beklentileri doğrultusunda donanımlı bir mesleki kimliğe sahip olmaları beklenmektedir.

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak için okul öncesinden liseye kadar her kademe ve her bölümde nitelikli bir kimliğe ve günümüz koşullarına uyum sağlayacak tüm becerilere sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının mezun olduklarında bu becerilerle donanmış ve çağdaş öğretmen kimliğine sahip olmaları arzu edilmektedir. Araştırmada 21. yüzyıl becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında olumlu ilişkilerin elde edilmesi bu beklentileri desteklemektedir. Araştırma sonuçlarında sadece Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun çalışmaya katılan katılımcıların özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu arzu edilen bir sonuç değildir ve literatürle örtüşmemektedir. Örneğin; Erdoğan ve Eker (2020) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin görece yüksek olduğunu ve öğretmen adaylarının bu becerilerde kendilerini yeterli olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Varki (2020) de çalışmasında bölüm açısından çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerini incelediğinde Türkçe öğretmen adayları lehine bir sonuç elde etmiştir.

Araştırmanın diğer bir alt probleminde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen sonuca göre ise öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarının da eğitim süreçlerinde öğretmen kimliği gelişimlerine destek olduğu ve olumlu bir mesleki kimlik oluşturmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Brown (2009)

da üstbilişsel gelişimin, mesleki kimlik oluşumunun ve öğretmenlik mesleğinde sosyalleşmenin gerekli bir öncüsü olduğunu ileri sürmüştür.

Alanyazında doğrudan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat benzer konular üzerinde elde ettikleri bulgularla çalışmanın sonuçlarını destekleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Uslu (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri yükseldikçe genel motivasyon düzeylerinin de yükseldiği sonucunu elde etmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ile üstbilişsel farkındalıklarını inceleyen Yavuz (2009), bu iki bağımlı değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yıldız (2012) ise çalışmasında üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını ve öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Baykara Özaydınlık (2018) da öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile üstbilişsel öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde üstbilişsel yetenekler, motivasyon düzeyi ve öz-değerlendirme doğruluğu konuları üzerinde duran Clipa vd. (2011) de öğrencilerin eğitim müfredatlarının, üstbilişsel yetenek geliştirme ve verimli öğrenme ile ilgili dersleri içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile çalışan Tuzcuoğlu ve Mirzeoğlu (2018) da üstbilişsel farkındalığın alt boyutları ile öğretmen özyeterlik algısı alt boyutlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu bulmuşlardır ve bunu öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları arttıkça mesleklerine yönelik özyeterlik algılarının artacağı şeklinde yorumlamışlardır. Tüm bu sonuçlar, çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki demografik değişkenler bakımından da incelenmiştir. Buna göre cinsiyet gruplarında incelendiğinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasında kadın ve erkek öğretmen adaylarının her iki grubu için de pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki sınıf düzeyi gruplarında incelendiğinde ise tüm sınıf düzeyleri için de orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bölüm gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimliği arasındaki ilişki de incelenmiş, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilimleri öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinin hepsinde de pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumu gruplarında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise her iki demografik değişken bakımından da tüm eğitim durumu düzeylerinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu ilişki mezun olunan lise türü gruplarında incelendiğinde ise tüm lise türleri için orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle, çalışmanın genelinde ve ele alınan demografik değişken gruplarının tamamında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının doğru orantılı olduğu, üstbilişsel farkındalığa sahip olmanın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin gelişime katkı sağladığı, çağın beklentisi doğrultusunda öğretmen kimliği geliştirme amacıyla olan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığa önem verdiği ve üstbilişsel farkındalıkları artan öğretmenlerin öğretmen kimliği oluşturma noktasında daha bilinçli ve verimli oldukları yorumları yapılabilir.

Ayrıca hem kadın hem erkek öğretmen adaylarında, her sınıf düzeyinde, örneklemini oluşturan her bölümde, anne ve baba eğitim düzeylerinin tamamında ve mezun olunan tüm lise türlerinde anlamlı ve olumlu ilişkilerin olması arzu edilen bir sonuçtur. Cinsiyeti, bölümü ve hangi kademedeki görev yaptığı fark etmeksizin tüm öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında profesyonel bir kimliğe sahip olmaları ve üstbilişsel farkındalığa sahip olarak öğrenme ve başarıyı artırıcı katkısı bulunan üstbilişsel farkındalığı öğrencilerine de kazandırması beklenmektedir. Erken yaşlarda gelişmeye başlayan üstbilişin kazanılması ve desteklenmesi için yaşamın ve eğitimin tüm kademelerinde üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine yardımcı ortam ve fırsatlar sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Kaplan ve Aykut, 2021). Dolayısıyla öğrencilerde bu becerilerin gelişimine fırsat verecek imkân ve eğitimleri sunmak öğretmenin sorumluluğunda, öğretmenlerde bu bilincin ve sorumluluğun oluşturulması



ise meslek öncesi öğretmen eğitim sürecindeki öğretmen eğitimcilerinin sorumluluğundadır.

Doğan (2013) ve Duman (2013) da eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirilirken üstbilişsel becerileri ve stratejileri geliştirmeye ve üstbilişsel farkındalık bilinci oluşturmaya dayalı bir eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca kendi bilgi düzeyinin, güçlü ve zayıf yanlarının, hangi öğrenme için hangi yolun en iyi olduğunun, öğrenme sürecindeki izleme, değerlendirme ve düzeltme faaliyetlerinin nasıl yapılacağına farkında olmayan yani kısaca üstbilişsel farkındalığa sahip olmayan bir öğretmenin nitelikli bir öğretmen kimliğine sahip olması da beklenemez. Bu bağlamda öğretmen adaylarının göreve başladıklarında bu farkındalığa sahip bir öğretmen kimliğine bürünmüş olması arzu edilmektedir ve bu nedenle de çalışmanın sonucu bu beklentiyi karşılama noktasında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın son alt probleminde ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri üzerindeki etkisi ve yordayıcılığı incelenmiş ve analiz sonuçlarında bu iki değişkenin meslek öncesi öğretmen kimliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri meslek öncesi öğretmen kimliklerindeki değişimin %29'unu açıklamaktadır. Üstbilişsel farkındalığın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini yordayan en önemli değişken olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin 21. yüzyıl becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları tarafından anlamlı biçimde yordandığı görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimliği üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu, öğretmen adaylarının bu beceri ve farkındalıkları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimliklerinin de olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Bars (2016) da öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve toplam varyansın yaklaşık % 25'sini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Dikmen ve Tuncer (2018) de üst biliş düşünme ve bilgi okuryazarlık öz-yeterliğinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki yordayıcılığını incelediği

çalışmasında çoklu regresyon analizi sonucunu istatistiksel olarak anlamlı bulmuş ve değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdaki değişimin %4'ünü açıkladığını belirtmişlerdir. Başpınar (2019) da üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin, öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin güçlü birer yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Literatürdeki bu bulgular, çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Üstbilişsel farkındalığın, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini yordayan en güçlü değişken olduğu göz önüne alındığında, üstbilişsel farkındalıklarının öğretmen eğitimi süreçlerinde öğretmen adaylarının nitelikli ve olumlu mesleki kimlik oluşturmalarında daha etkili olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre; kendi bilgi düzeyinin farkında olma, öğrenme süreçlerinde kendini izleme, düzeltme ve değerlendirme aşamalarını gerçekleştirebilme, iyi bir öğretmen olmak için gereken bilgi ve becerileri geliştirme noktasında bilinçli davranma, öğrenme sürecinde çeşitli ve etkili stratejileri kullanabilme gibi üstbilişsel farkındalık becerilerinin, öğretmen adaylarının profesyonel bir öğretmen kimliği oluşturmaları konusunda son derece faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalığın varyansın %29'luk kısmındaki değişiklikte etkili olması, bu oranın dışında kalan kısımda farklı değişkenlerin de etkili olduğunu, yani meslek öncesi öğretmen kimliği üzerinde etkisi olan başka faktörler olduğunu da göstermektedir.

Çağımızın koşullarına uygun nitelikte bir öğretmen kimliği, şüphesiz ki içinde bulunduğumuz bu yüzyılın becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip olunmasını gerektirmektedir. Zira bu beceri ve farkındalıklara sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerine bunları kazandırması da pek mümkün olmayacaktır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip olmalarında ise meslek öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinin büyük bir önemi vardır. Lisans eğitim süreçlerinde aldıkları eğitimler, bu beceri ve farkındalıklara sahip bir öğretmen kimliğini oluşturmaları noktasında öğretmen adaylarına yardımcı olacaktır.

Friesen ve Besley (2013) de öğretmen eğitimi programlarının kişisel ve sosyal anlamda kimlik gelişimini kolaylaştırabileceğini ya da engelleyebileceğini belirtmektedir. Bacakoğlu (2018) da öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini oluşturmalarında etkili olan faktörleri araştırdığı çalışmasında öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda en etkili faktörün lisans eğitimi olduğunu tespit etmiştir. Bu noktada eğitim fakültesindeki eğitimcilere ve program geliştiricilere de büyük görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşum süreçlerini kolaylaştıracak

ve nitelikli hale getirecek şekilde eğitim programlarının ve ders içi etkinliklerin, 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalık yeterlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Gelecek nesillere nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmenin önemli ölçüde kaliteli öğretmenlerin varlığına bağlı olduğunu öne süren Karabay (2016) da, hizmet öncesi eğitimde amacın bireylerin sahip olduğu yetenekleri geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, onlara bilgiyi hazır şekilde veren değil de bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanma becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretmenler yetiştirmek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede öğretmen adayları 21. yüzyıl becerilerine ve üstbilişsel farkındalığa sahip olarak beklenen doğrultuda olumlu bir kimlik gelişimini sağlayacak ve kendilerini yetkin ve donanımlı hale getireceklerdir. Bu durumun, gerek eğitim-öğretim faaliyetleri gerekse yetiştirilecek nesiller için büyük ölçüde önemli ve olumlu anlamda etkili olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, üstbilişsel farkındalıklarının ve meslek öncesi kimliklerinin yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında, 21. yüzyıl becerileri ile meslek öncesi kimlikleri arasında ve üstbilişsel farkındalıkları ile meslek öncesi kimlikleri arasında hem ölçek genellerinde hem de demografik değişken gruplarında orta ve yüksek düzeylerde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini anlamlı biçimde yordadığı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu araştırma sürecinde ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin, üstbilişsel farkındalıklarının ve meslek öncesi öğretmen kimliklerinin geliştirilmesine yönelik ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik bilgi düzeylerini fark etmelerinde, gelişimlerini takip etmelerinde ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirebilmelerinde yardımcı olan mikroöğretim uygulamalarına ve staj uygulamalarına da eğitim

programlarında yeterli oranda yer verilmesi, bu uygulamaların etkili ve verimli olması için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

- Bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aynı konu üzerinde nitel araştırma yöntemleri veya karma yöntem kullanılarak daha ayrıntılı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Yaşadığımız yüzyılda iki önemli kavram haline gelen 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalığın meslek hayatına başlamış öğretmenler için de önemli olduğu ve öğretmenlerin de kimliklerini çağa uygun becerilerle güncellemeleri ve geliştirebilmeleri gerektiği dikkate alındığında, bu becerilerin ve farkındalığın hali hazırda görev yapmakta olan öğretmen kimliklerinde ne oranda etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla, bu konu üzerinde öğretmenler ile de çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir.

- Kaliteli eğitimin en önemli faktörü olan öğretmenlerin nitelikli bir kimliğe sahip olarak göreve başlayabilmeleri için, meslek öncesi öğretmen kimliği oluşum süreçlerinde etkili olabilecek farklı değişkenlerin de etkileri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- 21st Century Skills. (2013). *Productivity and Accountability*. <https://sites.google.com/site/twentyfirststcenturyskills/analysis> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme* (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Abacı R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Aktürk, A. O. (2010). *Bilgisayar Dersinde Üstbiliş Öğretim Stratejilerinin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akyos, M. (2016). Öğrencilere 21. yüzyılın becerilerinin kazandırılması. *Herkese Bilim ve Teknoloji*, 3. [http://www.inovasyon.org/pdf/MA.HBT03\\_%C3%96g.21.Y.Y.Becerileri.Kz\\_15.04.16.pdf](http://www.inovasyon.org/pdf/MA.HBT03_%C3%96g.21.Y.Y.Becerileri.Kz_15.04.16.pdf) (Erişim Tarihi: 22.07.2020).
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 20(20), 017-058.
- Alemdar, A. (2009). *Bilişüstü Beceri Eğitiminin Fen Bilgisi Öğrencilerinin Başarılarına, Kavram Kazanımlarına, Kavramlarının Sürekliliğine ve Transferine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of Metacognition in Gifted Children: Directions for Future Research. *Developmental Review*, 15, 1-37.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkoç, N. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Library Association-ALA. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (Erişim Tarihi: 18.07.2020).

- Anagün, S. Ş., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf> (Erişim Tarihi:13.10.2020).
- ARIS Information Sheet. (2000). Learning To Learn. Adult Education Resource and Information Service. ED No: 448 287.
- Arpacı, D. (2015). *An Investigation on the Relationship Between Prospective Teachers' Early Teacher Identity and Their Need for Cognition*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). An Investigation on the Relationship Between Prospective Teachers' Early Teacher Identity and Their Need for Cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19.
- Arsal, Z. (2004). Ülkemizi 21. Yüzyıla Hazırlayacak ve Kalkındıracak Öğretmen Tipinin Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 99-116.
- Arslan, M. M. (2005). *Cumhuriyetin Kuruluş Felsefesi Açısından Yeni İlköğretim Programları*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, 14-16 Kasım. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Askell-Williams, H., Lawson, M. & Murray-Harvey, R. (2007). "What Happens in My University Classes That Helps Me to Learn?" Teacher Education Students' Instructional Metacognitive Knowledge. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), n8. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2007.010108>
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atmaca, Ç. (2017). English Teachers' Perspectives About Teacher Competencies in Terms of Professional Identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669. <http://hdl.handle.net/11499/27874> (Erişim Tarihi: 02.11.2020).
- Ayazgök, B. (2013). *Basit Makineler Konusunun Dayandığı Fizik İlkeleri Hakkındaki İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ile Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, H., Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğreten ve Öğrenen Becerilerinin İncelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1199-1214. DOI: 10.47994/usbad.824081
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim Sistemimiz ve 21. Yüzyıl Hayalimiz: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye İçin STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası*. [http://trace.tennesse.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk\\_theopubs](http://trace.tennesse.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs) (Erişim Tarihi: 13.07.2020).
- Aydın, A. (2019). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Öğretmen Eğitiminde 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N., Yıldırım, K., Altinkurt, Y. ve Marsh, M. M. (2017). Understanding the Underlying Factors Affecting the Perception of Pre-service Teachers' Teacher Identity: A New Instrument to Support Teacher Education. *Üniversite Park Bülten*, 6(1), 67-78. : <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>
- Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 231-245.

- Baba Öztürk, M. ve Güral, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: OMÜ Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9977>
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bacakoğlu, G. (2018). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kimliklerini Geliştirmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In Handbook of Research in Reading, P. D. Pearson (Ed.), pp. 353-394. New York: Longman.
- Bakioğlu, B., Alkış-Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar-Sağır, Ş., Akman, E., Ersanlı, E. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyi, Problem Çözme Becerileri ve Teknoloji Tutumlarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 22-33.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. & Aróstegui, J. L. (2012) Developing Music Teacher Identities: An International Multi-Site Study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211-226. DOI:10.1177/0255761411433720
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web Tabanlı Öğretimin Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Baltaş, Z. (2004). E-Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş. *Kaynak Dergisi*, Temmuz-Aralık. <http://www.kaynakdergisi.net/makaleler.asp?sayi=20&sira=215> (Erişim Tarihi: 29.08.2020).
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2010). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlikleri ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel Ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerini Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bauman, Z. (2003). *Legislators and Interpreters on Modernity, Post-modernity and Intellectuals*. Basil Blackwell: Polity Press.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2018). Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri ve Öğretmen Yeterlik Algıları Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 125-143. doi:10.16986/HUJE.2017028409.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. DOI: 10.1080/03057640902902252

- Bedir, T. (2017). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Beers, S. Z. (2011). *21st Century Skills Preparing Students for Their Future*. [http://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st\\_century\\_skills.pdf](http://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf) (Erişim Tarihi: 09.08.2020).
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from A Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing Identity: Beginning Pre-Service Teachers' Professional Identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225. <http://hdl.handle.net/20.500.11937/29571> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).
- Benavides, D. M. D. (2013). The Way Student-Teachers Construct Their Identity at School. *HOW Journal*, 20(1), 36-50. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/22> (Erişim Tarihi: 05.01.2021).
- Bergh, S. & Erling, A. (2005). Adolescent Identity Formation: A Swedish Study of Identity Status Using The EOM-EIS-II. *Journal of Adolescence*, 40, 377-396.
- Billing, D. (2007). Teaching for Transfer of Core/Key Skills in Higher Education: Cognitive Skills. *Higher Education*, 53(4), 483-516. DOI:10.1007/s10734-005-5628-5
- Britzman, D. P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, A. (2009). Teacher Interns, Metacognition and Identity Formation. Refereed Paper Presented at 'Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities and Curriculum' the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June -1 July.
- Brown, A. L. & DeLoache, J. S. (1977). *Skills, Plans, and Self-Regulation*. University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED144040.pdf> (Erişim Tarihi: 15.12.2020).
- Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools*. (Unpublished PhD Thesis). Brandman, California.
- Bruning, R., Schraw, G. & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, B. D. (2002). *An Evaluation Between Confidence Judgements and Differences in Monitoring Ability*. (Unpublished Master Thesis). University of Nevada, Las Vegas. <http://dx.doi.org/10.25669/dkvi-2rah>
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.



- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Care, E. (2012). Twenty-First Century Skills: From Theory to Action. In: Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Griffin P., McGaw B., Care E. (Eds), pp:3-17. Dordrecht: Springer.
- Cattley, G. (2007). Emergence of Professional Identity for The Pre-Service Teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. <https://eric.ed.gov/?id=EJ834271> (Erişim Tarihi: 13.01.2021).
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Clipa, O., Ignat, A. A. & Petruta, R. (2011). Relations of Self-Assessment Accuracy With Motivation Level and Metacognition Abilities in Pre-service Teacher Training. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 883-888. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.171
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active Location in Teachers' Construction of Their Professional Identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. DOI:10.1080/002202799182954
- Collwill, J. & Gallagher, C. (2007). Developing a Curriculum for the Twenty-First Century: The Experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. London: The Althouse Press.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The Multiple 'I's' of Teacher Identity. In: Changing Research And Practice: Teachers' Professionalism, Identities And Knowledge, M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, ve R. T. Boak (Eds.), pp:78-89. London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Costa, A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-63. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198411\\_costa.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198411_costa.pdf)(Erişim Tarihi: 27.12.2020).
- Crick F. (2000). *Şaşırtan Varsayım*. (Çev: S. Say). Ankara: TÜBİTAK.
- Cromley, J. (2000). Learning to Think: Learning to Learn. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- CSCENPA-Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations. (2007). *Developing A Twenty-first Century School Curriculum for All Australian Students*. [http://www.acsa.edu.au/pages/images/CSCNEPA\\_paper\\_June087.pdf](http://www.acsa.edu.au/pages/images/CSCNEPA_paper_June087.pdf) (Erişim Tarihi: 17.08.2020).
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişim Artırımına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365. DOI: 10.12984/egeefd.628810
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çetingöz, D. (2002). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çolak, M. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğretmen Özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 215-235. <https://doi.org/10.17943/etku.305062>
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education*. New York: State University of New York Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal*, 32(4): 601–616. DOI: 10.1080/01411920600775316
- Dede, C. (2010). *Comparing Frameworks for 21st Century Skills*. [http://watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf) (Erişim Tarihi: 21.09.2020).
- Demir, M. F. (2018). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerileri ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, Ö. ve Kaya, H. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık Beceri Düzeylerinin Eleştirel Düşünme Durumları ile İlişkilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1),35-68. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.003>
- Deniz, İ. (2003). *İletişim Becerileri Eğitiminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition – A Domain-Specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H. & Buyse, A. (2001). Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.
- Digilli Baran, A. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknolojik Tasarım Sürecindeki Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterliği İnancı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Üst Biliş Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 73-86. [www.ejedus.org](http://www.ejedus.org) (Erişim Tarihi:19.01.2021).
- 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.
- Dilekli, Y. ve Karagöz, S. (2018). Genç Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- Örneği). 3. Uluslararası Gençlik Araştırma Kongresi Kongre Bildiri Kitabı, 27 Haizran-01 Temmuz 2018, Nahcivan, ss. 1-17.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3(6), 6-20.
- Doğan, E. (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-26.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalık İle İlgili Bilgilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik Başarısı Düşük ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2021-2043. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=1952&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> (Erişim Tarihi: 03.11.2020).
- Doğanay, A. ve Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Pioker, F. C. & Cubero, J. (2015). Professional Choices and Teacher Identities in the Science Teacher Education Program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), 1189-1213. doi:10.1007/s11422-014-9650-8
- Dönmez, Ö. (2018). *Türkiye’de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duell, O. K. (1986). Metacognitive Skills. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive Classroom Learning: Understanding, Thinking, and Problem Solving* (pp. 205-242). New York: Academic Press.
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe Dayalı Bir Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık, Başarı Motivasyonu ve Eleştirel Düşüncelerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Duman, B. (2018). The Relationship Between the Entrepreneurship Characteristics and Metacognitive Awareness Levels of Pre service Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 152-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1175547>
- Dursun G. (2002). Ekonomik Postmodernlik: Üretimin Enformatikleşmesi ve Bilgi. *II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, 17-18 Mayıs 2003, Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Derbent-İzmir, ss. 85-98.
- Duru, S. (2006). The Influences on Teacher Identity and the Suggestions for the New Teacher Identities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 121-131. <http://aci.kerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/25830> (Erişim Tarihi: 06.01.2021).
- EARGED-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2011). *MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili*. Ankara: MEB EARGED. [https://www.egitimedestek.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.egitimedestek.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf) (Erişim Tarihi: 17.10.2020).
- Efe Ayaz, Ö. G. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarısı ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Eğmir, E. ve Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as An Important Predictor of Teacher Identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Veri Kaynaklarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*, 37, 214-230.
- Englert, C. S. & Raphael, T. (1988). Constructing Well-Formed Prose: Process, Structure, and Metacognitive Knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513- 520. DOI: 10.1177/001440298805400604
- Erbaş, A. A., Batdal-Karaduman, G. ve Yavuz, G. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri, Yaratıcılık Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 551-568. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12816>
- Erdoğan, D. ve Eker, C. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yy Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 8, 118-148.
- Ergin, T. (1993). *Öğretmenliğin Psikolojik Gereksinimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, İstanbul.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Iconte*, 11-13 November, 2010, Antalya, 354-359.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, W.W. Norton Company.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The Expert Learner: Strategic, Selfregulated and Reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1-24.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF*, 35(2), 209-229.
- Esen, E. (2019). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İngilizce Öğretmen Adaylarının Profesyonel Kimlik Algularına ve Gelişimlerine Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Everson, H. T. & Tobias, S. (1998). The Ability to Estimate Knowledge and Performance in College: A Metacognitive Analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional Identity: Values Embedded in Meaningful Nursing Practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 434-441. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025434.x>
- Farrell, T. S. (2003). Learning to Teach English Language During The First Year: Personal Influences and Challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00088-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00088-4) (Erişim Tarihi: 10.01.2021).
- Fauzi, A. & Sa'diyah, W. (2019). The Metacognition of Pre-Service Biology Teachers: Awareness, Skills, Understanding, and Practices. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 349, 27-32. <https://doi.org/10.2991/iccd-19.2019.8>
- Feiman Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing A Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2013). *Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları, Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi*.

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fırat-Durdukoca, Ş. ve Arıbaş, S. (2019). Öğretmen Adaylarına Yönelik “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557. DOI:10.17755/esosder.474601
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publication.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail, & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 3–33). Hillsdale: Erlbaum. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115405.pdf>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NY: Prentice- Hall, Inc.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations About the Nature and Development of Metacognition. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin and P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp: 107-139), Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2006), 219–232. DOI:10.1016/j.tate.2005.09.002
- FNBE- Finnish National Agency for Education. (2018). *Finnish Education in A Nutshell*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf) (Erişim Tarihi: 23.10.2020).
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373-389. DOI 10.1007/s10648-008-9079-2
- Franzak, J. K. (2002). Developing A Teacher Identity: The Impact Of Critical Friends Practice On The Student Teacher. *English Education*, 34(4), 258-280. <https://library.ncte.org/journals/ee/issues/v34-4/1614> (Erişim Tarihi: 10.01.2021).
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental Social Psychological Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Gama, A. C. (2004). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Sussex. <https://www.yumpu.com/en/document/view/50984446/integrating-metacognition-instruction-in-interactive-learning->
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158. DOI: 10.1207/s15326985ep2402\_2.
- Gee, J. P. (2000). Identity as An Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 11.0 Update*. Pearson Education, Inc, United States of America.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Oluşum Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.12m
- Good, D. G. (1999). *Future Trends Affecting Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433612.pdf> (Erişim Tarihi: 24.09.2020).
- Goodson, I. F. ve Cole, A. L. (1994). Exploring The Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in Basic Skills Instruction. In: *Metacognition in Learning and Instruction Theory, Research and Practice*, H. J. Hartman (Ed.), pp. 17-32, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Göçer, T. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Mantıksal Düşünme Becerileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçek, Y. (2019). *Öğretmen Adaylarının Model ve Modelleme ile Yaşam Becerilerine Ait Görüşlerinin Bilişötesi Farkındalıklarıyla Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*, 14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Gunstone, R. F. & Northfield, J. (1994). Metacognition and Learning to Teach. *International Journal of Science Education*, 16(5), 523-537. <https://doi.org/10.1080/0950069940160504>
- Gülen, Ş. B. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ve Bilişim Teknolojileri ile Destekleme Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülpınar, A. (2005). Beyin/zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı Lig Düzeyinde Oynayan Futbolcuların Oynadıkları Mevkilere, Öğrenim Durumu Ve Spor Yaşlarına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim Programlarındaki Yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Günbayı, İ. (2006). İstendik Davranışları Destekleyen Bir Sınıf Yapısı Oluşturma: Öğrenen Sınıf Yapısı Oluşturma. M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı, (Ed), *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 413-435.
- Gürten, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (6. Baskı) içinde (ss. 81-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (1993). *Türk Kimliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl İçin Öğretmen Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77), 48-53.

- Halamish, V. (2018). Pre-service and in-Service Teachers' Metacognitive Knowledge of Learning Strategies. *Frontiers in Psychology*, 9:2152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02152>
- Hammann, L. A. & Stevens, R. J. (1998). Metacognitive Awareness Assessment in Self-Regulated Learning and Performance Measures in An Introductory Educational Psychology Course. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424249.pdf>
- Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl İçin 21 Ders* (S. Sıral, Trans.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Hartman, H. J. & Sternberg, R. J. (1993). Abroad BACEIS for Improving Thinking. *Instructional Science*, 21, 401-425.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in Teaching and Learning: An Introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3. DOI: 10.1023/A:1003023628307
- Hartman, H. J. (2001). Developing Students' Meta-Cognitive Knowledge and Skills. In: H. J. Hartman (Ed.) *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp. 33-68). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Hattie, J. & Gregory, Y. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Hergüner, G. (1995). 21. Yüzyılda Eğitimcileri Eğitimi ve Okul Düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(15), 287-294.
- Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern / Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan, (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (ss. 39-80). İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Hildenbrand, S. M. & Arndt, K. (2016). Student Teachers' Management Practices in Elementary Classrooms: A Qualitative Study. *Teacher Development*, 20(2), 147-161. DOI: 10.1080/13664530.2016.1143869
- Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 66-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping out of the Profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Huitt, W. (1997). *Metacognition. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/metacognition.html> (Erişim Tarihi: 23.12.2020).
- Imel, S. (2002). Metacognitive Skills for Adult Learning Trends and Issues Alert. *Clearinghouse on adult Career and Vocational Education*, 39, ERIC: ED469264.
- Irak, M., Çapan, D. ve Soylu, C. (2015). Üstbilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 64-75.
- İpekşen, S. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278. DOI: 10.1080/00461520.1987.9653052.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.

- Kalaycı, N. (2008). Yüksek Öğretimde Uygulanan Toplam Kalite Sürecinde Göz Ardi Edilen Unsurlardan “TKY Merkezi” ve “Eğitim Programları.” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188.
- Kaplan, G. (2019). *Üstbilişi Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, G. ve Aykut, Ç. (2021). Üstbilişi Geliştirmek İçin Düzenlenmiş Olan Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.715775>
- Karabay, A. (2016). An Investigation of Prospective Teachers' Views Regarding Teacher Identity Via Metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18. doi:10.14689/ejer.2016.65.01
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Düzeyleri ile Olası Benlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (İkinci yazım, 33. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(2): 451-465. doi: 10.16986/HUJE.2016017218
- Karatepe, R. ve Akay, C. (2020). Pedagojik Formasyon Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algılarının İncelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 45-60.
- Karpat, K. (1995). *Kimlik Sorununun Türkiye’de Tarih, Sosyal ve İdeolojik Gelişmesi*. S. Sen (Ed.), Türk Aydını ve Kimlik Sorunu. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2014). Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Klinik Uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives. From Career Stories to Teachers’ Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Kelly, P. (2006). The Entrepreneurial Self and ‘Youth at-Risk’: Exploring the Horizons of Identity in the Twenty-First Century. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 17-32. Doi: 10.1080/13676260500523606
- Kenan, S. (2005). *21. Yüzyılda Türkiye’de Öğretmen Olmak (EBSAD - Öğretmenlik Vizyon Programı Seminer Notları)*. Paper presented at the EBSAD - Öğretmenlik Vizyon Programı [http://www.ebsad.org/img/20140407\\_\\_2541009784.pdf](http://www.ebsad.org/img/20140407__2541009784.pdf) (Erişim Tarihi:18.09.2020).
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kiewra, K. A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn. *Theory into Practice*, 41(2), 71-80.



- Kincannon, J., Gleber, C. & Kim, J. (1999). The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Metacognitive Skills in Self-Directed Learning Situations. Paper presented at the National Convention of the Association for Educational Communication and Technology, Houston, TX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436146.pdf> (Erişim Tarihi: 25.12.2020).
- Knowles, G. J. (1992). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies: Illustrations from Case Studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). London, England: Routledge.
- Kolencik, P. L. & Hillwig, S.A. (2011). *Encouraging Metacognition*. New York, NY: Peter Lang.
- Korkut, F. (2006). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Gelişimsel Özellikleri Açısından İncelenmesi*. Yeni ilköğretim Programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. <http://www.erg.sabanciuniv.edu.tr> (Erişim Tarihi: 18.07.2020).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of A Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlikleri ile Mesleği Tercih Etme Nedenleri. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 18(2), 2020, 166-177. DOI: 10.33689/spormetre.620181
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Köğce, D., Özpinar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köksal, N. (2015). Beyin Temelli Öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (6. Baskı) içinde (ss. 111-121). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming A Teacher: Emerging Teacher Identity in Mathematics Teacher Education*. Academic Dissertation. Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education, Research Report 308, University of Helsinki, Finland. <http://hdl.handle.net/10138/20029> (Erişim Tarihi: 13.01.2021).
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5),178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kuhn, T. S. (2017). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* (9. Baskı). (Çev: N. Kuyaş). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kuiper, R. (2002). Enhancing Metacognition through the Reflective Use of Self-Regulated Learning Strategies. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 33(2), 78-87. DOI: 10.3928 / 0022-0124-20020301-11
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kuvaç, M. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Üstbilişsel Farkındalıklarına Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kuzgun, Y., Sevim, Y. A., Ersever, H., Akbalık, G., Pişkin, M. ve Hamamcı, Z. (1997). Öğrencilerin Akademik Danışmanlardan Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 27-43.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Topses, G., Öksüzoğlu, A. F. ve Korkmaz, A. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükaydın, M. A. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijal/> (Erişim Tarihi: 09.07.2020).
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. [https://www.academia.edu/38605298/Key\\_Skills\\_for\\_the\\_21st\\_Century\\_an\\_evidence-based\\_review](https://www.academia.edu/38605298/Key_Skills_for_the_21st_Century_an_evidence-based_review) (Erişim Tarihi: 05.09.2020).
- Lambert, J. & Cuper, P. (2008). Multimedia Technologies and Familiar Spaces: 21st-Century Teaching for 21st-Century Learners. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 264-276. <https://www.learntechlib.org/p/25318/> (Erişim Tarihi: 23.01.2021).
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The Development of Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Larkin, S. (2000). *How Can We Discern Metacognition in Year One Children from Interactions Between Students and Teacher*. Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference, November, London. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003273.htm> (Erişim Tarihi: 07.12.2020).
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in A Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leblebici, D. (2008). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity Development Among Pre-Service Teacher Candidates*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Iowa State University, Ames, Iowa. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/13200> (Erişim Tarihi: 15.01.2021).
- Lim, H. W. (2011). Concept Maps of Korean EFL Student Teachers' Autobiographical Reflections on Their Professional Identity Formation. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 969-981. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.001>
- Lin, X. (2001). Designing Metacognitive Activities. *ETR&D*, 49(2), 23-40.
- Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and Metacognition: What is the Nature of Relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity Development as A Lens to Science Teacher Preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. doi:10.1002/sc.20209
- Magno, G. C., Bardemorilla, G. N., & Pecson, R. R. (2016). Student Teachers and Cooperating Teachers' Practices in The 21st Century Classroom: Developing 21st Century Skills Among Learners. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(4), 539-546. <https://www.researchgate.net/publication/335105718> (Erişim Tarihi: 22.01.2021).
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. & Suhor, C. (1988), *Dimension of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD Publication.
- Matheny, E. B. (2016). *Becoming A Mathematics Teacher: Identity, Narratives, and Resources* (Unpublished PhD Thesis). University of Tennessee, Knoxville. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_graddiss/4150](https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/4150) (Erişim Tarihi: 07.012021).

- McDowell, J. A. (2017). *The Impact of One-to-One Technology Programs on Student Acquisition of 21st-Century Skills*. (Unpublished Doctoral dissertation). Creighton University, Nebraska.
- McIntyre, J. & Hobson, A. J. (2016). Supporting Beginner Teacher Identity Development: External Mentors and the Third Space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- Melvin, L. (2011). *How to Keep Good Teachers and Principals: Practical Solutions to Today's Classroom Problems*. R&L Education.
- Metcalfe, J. (2008). Evolution of Metacognition. In: Handbook of Metamemory and Memory, J. Dunlosky R. A. Bjork (Eds.), pp. 29-47. New York: Psychology Press Taylor and Francis Group.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2016). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> (Erişim Tarihi: 27.09.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6. 7. 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEY\\_YENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf) (Erişim Tarihi: 19.10.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 09.03.2021).
- Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2017). [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/17104027\\_Kalite\\_cercevesi.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf), Erişim Tarihi: 19.10.2020).
- Mockler, N. (2011). Beyond 'What Works': Understanding Teacher Identity As A Practical and Political Tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Morgan, C. T. (2010). *Psikolojiye Giriş* (18. Baskı). (Çev: O. İmamoğlu, H. Arıcı). S. Karakaş ve R. Eski (Eds). Eğitim Akademi Yayınları.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The Relationship Between EFL Teachers' Professional Identity and Their Self-Esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1443374>
- Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları ile STEM'e Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J. & Kibedi, H. (2017). Self-Regulated Learning Among Teacher Education Students: Motivational Beliefs Influence on the Use of Metacognition. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 515-521. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1399973>
- Namly, A. G. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-136.
- Newberry, M. (2014). Teacher Educator Identity Development of the Nontraditional Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 10(2), 163-178. <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2014.903834>
- NIE- National Institute of Education. (2009). A Teacher Education Model for the 21st Century. Singapore: [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21\\_docs/te21\\_executive-summary\\_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2) (Erişim Tarihi: 15.01.2021).

- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education on a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3),180-187.
- Nissim, Y., Weissblueth, E., Webber, L. S. & Amar, S. (2016). The Effect of A Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 3(5), 29-39. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p29>
- Ocak, İ. ve Olur, B. (2019). Bilimsel Araştırma Süreci: Giriş. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 2-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2001). 21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan, (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (15-38). İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti.
- Olsen, B. (2008). How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831706.pdf> (Erişim Tarihi: 29.12.2020).
- O'Neil JR, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and Validity of A State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *Education Working Papers*, 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Orhan-Göksün, D. (2016). *Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme Psikolojisi*. (Çev: M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, N. (2012). Early Teacher Identity Development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.056
- Osman, E. M. ve Hannafin, M. (1992). Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design. *ErR&D*, 40(2), 83-99.
- Önur, Z. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Eğitim Teknolojisi Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Örnek, B. (2020). *Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 147-156.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. İstanbul: TÜSİAD
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, Y. (2017). Farkında Mıyız? (Bilişsel Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluşun İçerleşmesi). *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189. DOI: 10.18020/kesit.1124
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özgüzel, S. (2018). 21. Yüzyılın Akademik Eğitim Konsepti ve Üniversitelerin Rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21). 951-964.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113- 132.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713–740.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 430-440. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 19.01.2021).
- Öztürk, B. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisinin Etkilenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 77-84.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve Kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(1), 1-25.
- P21 Leadership States. (2017). <http://www.p21.org/members-states/partner-states> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- P21 Media Literacy. (2017). <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/349> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Panel, I. L. (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Educational Testing Service.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/13664530300200184>
- Paris, S. G. & Jacobs, J. E. (1984). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In: Dimension of Thinking and Cognitive Instruction, B. F. Jones, L. Idol (Eds), pp. 15-44. NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, USA.
- Parlar, H. (2012). Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).

- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Partnership for 21st Century Skills, (P21). (2013). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st Century Learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). *21st Century Readiness for Every Student: A Policymaker's Guide*. [www.p21.org](http://www.p21.org). (Erişim Tarihi: 20.08.2020).
- Peirce, W. (2003). Metacognition: Study Strategies, Monitoring and Motivation. <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm> (Erişim Tarihi: 19.12.2020).
- Peker, B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerilerini Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225. Doi: 10.1207/s15430421tip4104\_3
- Polat, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Fen ve Teknoloji Dersinde Üstbiliş Stratejilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının, Öğrenci Erişilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Polka, W. S. & Mattia, P. R. (2009). *Curriculum Planning in the Twenty-First Century: Managing Technology, Diversity, and Constructivism to Create Appropriate Learning Environments All Students*. [http://www.ictc.org/T01\\_Library/T01\\_123.PDF](http://www.ictc.org/T01_Library/T01_123.PDF) (Erişim Tarihi: 03.09.2020).
- Popper-Giveon, A. & Shayshon, B. (2016). Educator Versus Subject Matter Teacher: The Conflict Between Two Sub-identities in Becoming A Teacher. *Teachers and Teaching*, 1-17.
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated Learning: Monitoring from Text Learning. *Educational Psychologist*, 25, 19-33. DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_3
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı*. Ankara. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/MEDYAKitabi.doc> (Erişim Tarihi: 07.10.2020).
- Reio, T. G. (2005). Emotions As A Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008
- Richmond, A. S., Bacca, A. M., Becknell, J. S. & Coyle, R. P. (2017). Teaching Metacognition Experientially: A Focus on Higher Versus Lower Level Learning. *Teaching of Psychology*, 44(4), 298-305.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S. & Weinstein, C. E. (1992). Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. *The journal of experimental education*, 60(4), 293-306.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach. In *Handbook of research in teacher Education*, M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Eds.), pp. 732-755. Mahway, NJ: Lawrence. Erlbaum.
- Ruettgers, M. M. (2013). *A Content Analysis to Investigate the Evidence of 21st Century Knowledge and Skills Within Elementary Teacher Education Programs in the United States*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Lindenwood University.

- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/145/saban.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/saban.htm) (Erişim Tarihi: 05.01.2021).
- Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity. In *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, P. M. Denicolo ve M. Kompf (Eds.), pp. 5-21. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Saçmalioğlu, M. G. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sakallı, A. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıkları ve Karar Verme Stilllerinin Karar Verme Becerilerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Sale, D. (2020). Metacognitive Capability: The Superordinate Competence for the Twenty-First Century. In *Creative Teachers* (pp. 77-129). Springer, Singapore.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Araştırma İlerleme Raporu. [https://www.heartland.org/\\_template-assets/documents/publications/3048.pdf](https://www.heartland.org/_template-assets/documents/publications/3048.pdf) (Erişim Tarihi: 08.10.2020).
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeyleri, Genel Zekâ ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarpkaya, G. Arık, G. ve Kaplan, H. A. (2011) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Stratejilerini Kullanma Farkındalıkları ile Matematiğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 107-122.
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi. *XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16)*, 3-5 Şubat 2016, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Schneider, W. & K. Lockl (2002). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents. In *Applied Metacognition*, T. Perfect, B. Schwartz (Eds.), pp. 224-257. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Schneider, W. (1998). The Development of Procedural Metamemory in Childhood and Adolescence. In G. Mazzone & T. O. Nelson (Eds.), *Metacognition and Cognitive Neuropsychology: Monitoring and Control Processes* (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19,460-475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

- Selçioğlu-Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş Üstü Farkındalıkları Ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sfard, A. ve Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of An Analytic Tool for Investigating Learning As A Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. (1996). Information Literacy As A Liberal Art: Enlightenment Proposals For A New Curriculum. *Educom Review*, 31-35. <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/article-books/InformationLiteracy.pdf> (Erişim Tarihi: 16.09.2020).
- Shaw, A. (2008). What is 21st Century Education. <http://www.21stcenturyschools.com/> (Erişim Tarihi: 17.09.2020).
- Shidiq, A. S. & Yamtinah, S. (2019). Pre-service Chemistry Teachers' Attitudes and Attributes Toward the Twenty-First Century Skills. *In Journal of Physics: Conference Series*: 1157 042014. doi:10.1088/1742-6596/1157/4/042014
- Sing, R. R. (1991). *Education for the Twenty First Century: Asia-Pacific Perspectives*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091965E.pdf> (Erişim Tarihi: 29.08.2020).
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology, Theory and Practice*. NY : Pearson.
- Soydan, Ş. (2011). *E-Öğrenme Araçlarının Etkinliği ve Bilişüstü Beceri Yaklaşımı Uygulaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sökmen, Y. ve Kılıç, D. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yürütücü Biliş, Düşünme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1109-1126.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S. & Moulding, L. R. (2007). Metacognitive Development in Professional Educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40. <http://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2016/02/ResearcherV21n1Stewart.pdf> (Erişim Tarihi: 19.01.2021).
- Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of An Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Sübaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı Bilgiyi İşleme Kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/subasi.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm) (Erişim Tarihi: 15.11.2020).
- Şahin, S. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, N. ve Karadeniz, S. (2004). Bilişçi Öğrenme Kuramları. A. Ataman (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme* içinde (ss. 279-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



- Şimşek, S. (2002). Günümüzün Kimlik Sorunu ve Bu Sorunun Yaşandığı Temel Çatışma Eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Ankara. 18.07.2017. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) (Erişim Tarihi: 22.08.2020).
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tican, C. ve Deniz, S. (2019). Pre-Service Teachers' Opinions About the Use of 21st Century Learner and 21st Century Teacher Skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181-197. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.181
- Timm, P. R. (1993). *Successful self management*. California: Crisp Publishing.
- Timoštšuk, I. ve Ugaste, A. (2010). Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tok, N. (2003). *Kültür, Kimlik ve Siyaset: Kültüre İlişkin Meseleler İçin Kimlik Temelli Bir Yaklaşım*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tosuntaş-Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons
- Tuncel, Z. A. ve Demirel, M. (2010). Bütünleştirilmiş Program Uygulamasının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İşbirliği Becerisine Etkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(22), 111-128.
- Tuncer, A. (2019). *Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri ile Bilimsel Araştırma Öz-Yeterlik Alguları Arasındaki İlişkilerin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Turan, B. (2011). *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi ve Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Üniversitesi, Bilecik.
- Turgut, B. (2001). Küreselleşme ve Milli Duyarlılıklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/150/baskan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/150/baskan.htm) (Erişim Tarihi: 06.09.2020).
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010a). 21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram ve Anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-169.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010b). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Tuzcuoğlu, S. ve Mirzeoğlu, A. D. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bilişötesi Farkındalık, Problem Çözme ve Öğretmenlik Öz-yeterlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD)*, 10(2), 83-101. doi: 10.30655/besad.2018.7
- Tümekaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.

- Türk, E. G. (2011). *Ergenlerin Düşünme Biçemlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbilis ve Epistemolojik İnançlar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜSİAD-Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. (2012). <https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri> (Erişim Tarihi: 03.01.2021).
- Uçar Çelebi, N. (2018). *Öğretmenlerin Kimlik ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. (2018). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısına Etkisinin İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55. DOI: 10.21666/muefd.403519
- UNESCO, (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. UNESCO Bangkok, 18-21.
- Urbani, J. M., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50. <https://scholar.dominican.edu/all-faculty/303> (Erişim Tarihi: 22.01.2021).
- Uslu, Ç. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult Pre-Service Teachers Applying 21st Century Skills in the Practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115-129. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201702011330> (Erişim Tarihi: 21.01.2021).
- Valtonen, T., Sointu, E. T., Kukkonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Ahonen, A., ... Mäkitalo-Siegl, K. (2017). Insights into Finnish First-Year Pre-Service Teachers' Twenty-First Century Skills. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2055-2069. DOI 10.1007/s10639-016-9529-2
- Van Putten, S. (2011). *Professional Mathematics Teacher Identity in the Context of Pre-Service Training*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pretoria, Pretoria. <http://hdl.handle.net/2263/28755> (Erişim Tarihi: 27.01.2021).
- Varki, E. (2020). *Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Veenman, M. V. J. & Spaans, M. A. (2005). Relation Between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition Learning*, 1(1), 3-14. DOI 10.1007/s11409-006-6893-0
- Veenman, M.V. J., Kok, R. & Blöte, A. W. (2005). The Relation Between Intellectual and Metacognitive Skills at the on Set of Metacognitive Skill Development. *Instructional Science*, 33, 193–211.
- Velez, A. (2012). *Preparing Students for the Future- 21st Century Skills*. University of Southern California.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Walkington, J. (2005). Becoming A Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity Through Reflective Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. doi:10.1080/1359866052000341124
- Wang, M. C., Heartel, G. D. & Wolberg, H. J. (1994). Synthesis of Research: What Help Students Learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec93/vol51/num04/Synthesis-of-Research---What-Helps-Students-Learn%C2%A2.aspx> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).
- Wang, X. (2014). Investigation on the Professional Identity of Senior High School English Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 769-774. doi:10.4304/jltr.5.4.769-774
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. NY: Cambridge University Press.
- White, K. R. (2009). Connecting Religion and Teacher Identity: The Unexplored Relationship Between Teachers and Religion in Public Schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866. doi:10.1016/j.tate.2009.01.004
- Williamson, R.A. (1996). Self-Questioning: An Aid to Metacognition. *Reading Horizons*, 37, 30-47.
- Wittrock, M. C. (1990). Learning as a Generative Process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 477-516.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). "Şimdi Ben Öğretmen Mi Oldum?" Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. ve Yıldız, N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*, 14-16 Kasım, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Alguları ve Üstbilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yazan, B. (2014). How ESOL Teacher Candidates Construct Their Teacher Identities: A Case Study of An MATESOL Program. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Maryland. <https://doi.org/10.13016/M2RK57>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı* (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeşilbursa, A. (2012). Using Metaphor to Explore the Professional Role Identities of Higher Education English Language Instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 468-472. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.143

- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Yıldırım, S. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları ile Benzer Matematiksel Problem Türlerini Çözmeleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, H. (2012). *Üst Biliş Stratejilerinin Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, Z. ve Tanrıseven, I. (2019). Öğretmen Adaylarının 21.yy Öğrenen Becerileriyle Pedagojik Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Symposium On The Active Learning (ISAL)*, Adana.
- Yirmibeş, A. (2017). *Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ854832> (Erişim Tarihi: 18.01.2021).
- YÖK-Yükseköğretim Kurulu (2018). Programların Güncelleme Gerekçeleri, Getirdiği Yenilikler ve Uygulama Esasları. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) (Erişim Tarihi: 13.02.2021).
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(9), 39-48.
- Zembylas, M. (2003). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self Development. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125. DOI:10.1023/A:1022293304065
- Zorlu, Y., Zorlu, F. ve Dinç, S. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri ile Bilişüstü Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 302-327. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.511546>

## EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Ek 1:</b> Veri Toplama Aracı.....	192
<b>Ek 2:</b> Etik Kurul Raporu .....	196
<b>Ek 3:</b> 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeğinin Kullanım İzni .....	197
<b>Ek 4:</b> Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Kullanım İzni.....	198
<b>Ek 5:</b> Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Kullanım İzni.....	199

## EKLER

### Ek 1: Veri Toplama Aracı

#### Değerli Öğretmen Adayları;

Bu çalışma, sizlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileriniz ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinizin meslek öncesi öğretmen kimliğinize etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Sizden beklenen, aşağıdaki maddeleri inceleyerek kendi yaşantınıza ve öğretim sürecinize en uygun seçeneği işaretlemeniz ve veri toplama aracının tüm bölümlerini eksiksiz olarak doldurmanızdır. Vereceğiniz yanıtlar, tamamen bilimsel amaçla kullanılacak ve araştırmacılar dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederim. Araştırmaya katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi  
Sümeyye ÇENGELCİ

### 1.BÖLÜM

**Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sunulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların yanındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz.**

---

**1. Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

---

**2.Sınıfınız:** Hazırlık ( ) 1.Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3.Sınıf ( )  
4.Sınıf ( ) Formasyon ( )

---

**3. Bölümünüz:** .....

---

**4. Anne Eğitim Durumu:** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

---

**5. Baba Eğitim Durumu:** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
Üniversite ( ) Lisansüstü ( )

---

**6. Mezun Olduğunuz Lise Türü:** Fen Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( )  
İmam Hatip Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Lise ( )  
Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Spor Lisesi ( )

---

Lütfen arka sayfaya geçiniz...



## 2.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz.


Maddeler	21. YÜZYIL ÖĞRENEN BECERİLERİ KULLANIM ÖLÇEĞİ				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Toplumsal konulara duyarlı davranırım.					
2. Dikkatimi çeken konularda araştırma yaparım.					
3. Yeni araştırma fikirleri geliştiririm.					
4. Öğrenme topluluklarında gerçekleşen fikir alışverişlerine katkıda bulunurum.					
5. Kişisel ilgi ve ihtiyaçlarıma en uygun olan kaynakları seçerim.					
6. İlgi alanlarıma uygun bilgiler arasında bağlantı kurarım.					
7. Sorularıma yanıt buluncaya kadar araştırma yapmaya devam ederim.					
8. İlgi alanlarımda neler olduğunun farkındayım.					
9. Edindiğim bilgilerin günlük yaşantımda işe yaraması için çaba sarf ederim.					
10. Bir yargıya varmak için eleştirel düşünme becerilerimi işe koşarım.					
11. Arkadaşlarımda fikirlerini sonuna kadar dinlerim.					
12. Bir konuyla ilgili bilgi düzeyimin sınırlarını bilirim.					
13. Fakülteadaki laboratuvarları/atölyeleri ders dışında da kullanırım.					
14. Derslerde yapılan etkinliklerin çeşitlendirilmesini isterim.					
15. Derslerde işbirliğine dayalı etkinliklere katılırım.					
16. Öğrenci topluluklarında (bilgisayar, tiyatro, halk dansları kulüpleri gibi) aktif olarak çalışırım.					
17. Herhangi bir konuda diğerlerinin düşündüğünden daha farklı düşünürüm.					
18. Karşılaştığım sorunları tek başıma çözerim.					
19. Günlük yaşantımda yeni teknolojiler kullanırım.					
20. Öğrenme süreçlerimde yeni teknolojilerden yararlanırım.					
21. Öğrendiğim bir konuda neden-sonuç ilişkilerini keşfederim.					
22. Aradığım bilgiye nasıl erişeceğimi bilirim.					
23. Eriştığım bilgilerin başka bir bakış açısıyla oluşturulduğunu bilirim.					
24. Farklı biçimlerde ödev hazırlarım.					
25. Çalışmalarımı aldığım dönütlere göre yeniden düzenlerim.					
26. Grup çalışmalarında bana düşen görevi gruptan bağımsız olarak yapmayı tercih ederim.					
27. Grup çalışmalarında grup liderliği yaparım.					
28. İlgi alanlarıma uygun fırsatları değerlendiririm.					
29. Öğrendiklerimi karşılaştığım başka problemlerin çözümünde kullanırım.					
30. Önemli kararları tek başıma alırım.					
31. Öğrendiklerimi uygulamaya gerek kalmadan zihnimde canlandırırım.					



### 3.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz.

<b>ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ</b>		Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
<b>Maddeler</b>						
1. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım						
2. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.						
3. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.						
4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım.						
5. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.						
6. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.						
7. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.						
8. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.						
9. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.						
10. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.						
11. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.						
12. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.						
13. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.						
14. Bir konuya çalışırken, “daha farklı nasıl çalışabilirim” diye kendime sorarım.						
15. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.						
16. Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim.						
17. Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.						
18. Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.						

Lütfen arka sayfaya geçiniz... 



## 4.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen sıklıkla işaretleyiniz.

Maddeler	MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım.					
2. Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.					
3. “İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.					
4. Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar.					
5. Kendimi öğretmen olarak görüyorum.					
6. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.					
7. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.					
8. Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.					
9. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.					
10. Kendimi bir grup çocuk veya erişkinine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.					
11. İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.					
12. Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.					
13. Boş zamanlarımda çocuk veya erişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.					
14. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.					
15. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.					
16. Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.					
17. Öğretmenlik doğamda var.					

## Ek 2: Etik Kurul Raporu

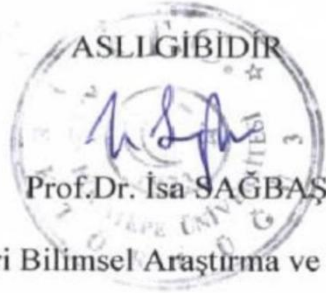
T.C.  
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:06

KARAR TARİHİ:17.08.2020

### KARAR 2020/139

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye ÇENGELCİ'nin 'Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi' başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

### Ek 3: 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Ölçeğinin Kullanım İzni

Fwd: ölçek kullanım izni



Dr. Öğr. Üyesi Derya ORHAN GÖKSUN <dorhan@adiyaman.edu.tr>

22.07.2020 Çar 15:08

Kime: Siz



21.yy.öğrenen-becerileri.docx  
26 KB



ATT00001.htm  
4 KB

2 ek (31 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Hocam ölçeği kullanabilirsiniz. İhtiyacınız olabilecek bazı bilgileri içeren doküman ektedir.

Kolaylıklar dilerim

Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN  
Adıyaman Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

Sümeyye Çengelci

22.07.2020 Çar 14:59

Kime: Arş.Gör. Derya ORHAN



Sayın Derya Hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye Çengelci.

Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR Hocamın danışmanlığında yapacak olduğum “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliğine etkisi” başlıklı tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz “21. Yy. Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği” isimli ölçeğinizi, izniniz olursa veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

## Ek 4: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Kullanım İzni

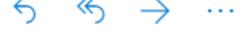
Ynt: Ölçek Kullanım İzni Hk.



Sule firat <drsulefirat@gmail.com>

22.07.2020 Çar 18:01

Kime: Siz



Sevgili Sümeyye, ölçeği elbette kullanabilirsin. İlgili tezde ölçeğin tüm maddelerini bulabilirsin. Hocana selamlar, başarılar dilerim.

Huawei Mobil'imden gönderildi

----- Orijinal İleti -----

Konu: Ölçek Kullanım İzni Hk.

Gönderen: Sümeyye Çengelci

Alıcı:drsulefirat@gmail.com

CC:

Sayın Şule Hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye Çengelci.

Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR Hocamın danışmanlığında yapacak olduğum “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliğine etkisi” başlıklı tez çalışmamda, öğretmen adaylarına yönelik Sayın Arıbaş ile birlikte geliştirmiş olduğunuz “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” isimli ölçeğinizi, izniniz olursa veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

## Ek 5: Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Kullanım İzni

Re: Ölçek Kullanım İzni Hk.



Dilara Somuncu <arpac.dilara@gmail.com>

24.07.2020 Cum 13:15

Kime: Siz



Merhaba hocam,

Kullanabilirsiniz tabii. Çalışmanızın sonuçlarını paylaşabilirseniz çok memnun olurum.

İyi çalışmalar dilerim,  
D.S.

Sümeyye Çengelci <[sumeyye\\_cnjl@hotmail.com](mailto:sumeyye_cnjl@hotmail.com)>, 22 Tem 2020 Çar, 15:05 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Dilara Hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye Çengelci.

Dr. Öğr. Üyesi Eray EĞMİR Hocamın danışmanlığında yapacak olduğum “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliğine etkisi” başlıklı tez çalışmamda, Sayın Bardakçı ile birlikte Friesen ve Besley (2013)’den Türkçeye uyarladığınız “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” isimli ölçeğinizi, izniniz olursa veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

--

Dilara SOMUNCU  
Gaziantep Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

