

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI İLE
BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK, EBEVEYN TUTUMLARI
VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet AKIN

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ramazan ABACI

MAYIS – 2006

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI İLE
BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK, EBEVEYN TUTUMLARI
VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet AKIN

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitimde Psikolojik Hizmetler**

Bu tez 13/07/2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Jüri Üyesi

Jüri Üyesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ahmet AKIN

13/07/2006

İnsanca yaşamayı öğreten ve yüksek düzeyde bilişötesi
farkındalığa sahip olan canım Anneme....

ÖNSÖZ

Bu tezde incelenen iki temel yapı olan “Başarı Amaç Oryantasyonları” ve “Bilişötesi Farkındalık” genelde tüm öğrenim düzeyindeki öğrenciler için özelde ise üniversite öğrencileri için son derece kritik kavramlardır. Birinci yapı öğrenme çalışmalarının başarılı çıktılarla sonuçlanmasını sağlayan ve duygusal bir unsur olan motivasyonu içermektedir. Bilişötesi farkındalık ise öğrenme çalışmalarının planlı ve sistemli yürütülmesine ve bilişsel faaliyetlerin düzenlenmesine yardımcı olan ve öğrenmede başarıya ulaştıran önemli bir yapıdır. Dolayısıyla bu araştırmada öğrenmenin motivasyonel ve bilişsel yönleri arasındaki ilişki ve etkileşimler incelenmektedir. Bu noktadan bakıldığında araştırma üzerinde durulmaya değer görünmektedir.

Sıra teşekkür etmeye gelince her zaman önemli birilerini unutma riskini göze almışımdır. Ancak yine de bir yerden başlamak lazım. Şükranlarımın büyük bir bölümü çalışmamın tüm evrelerinde yardımlarını esirgemeyen, bana rehberlik eden ve kendisi için önemli olduğumu hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Ramazan Abacı'ya aittir. Sizin destekleyici tutumlarınız benim için ilham kaynağı olmuştur.

Yine Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetin beye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Arkadaşlarım Tayfun Doğan ve Fatma Sapmaz'a da katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmamın başlangıcından son anına kadar desteğini ve yardımını hep yanımda hissettiğim hayat arkadaşım Ümran Öveç'e de minnettarım.

Ve aileme; sevgili anneme, babama ve kardeşlerime saygılarımı sunarım. Evet, sizin anlayış ve yüreklendirmeleriniz en zor zamanlarımda tek yardımcım olmuştur.

Ahmet AKIN

13/07/2006

İÇİNDEKİLER

<u>KISALTMALAR</u>	<u>vi</u>
<u>SEKİLLER LİSTESİ</u>	<u>vii</u>
<u>TABLolar LİSTESİ</u>	<u>ix</u>
<u>ÖZET</u>	<u>xii</u>
<u>SUMMARY</u>	<u>xiii</u>
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	16
1.1. Başarı Amaçları Teorisi (Amaç Oryantasyonu Teorisi)	16
1.1.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu	<u>21</u>
1.1.2. Performans Amaç Oryantasyonu	<u>22</u>
1.1.3. Performans-yaklaşma ve Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonları	24
1.2. Başarı Amaçlarıyla İlişkili Değişkenler	28
1.2.1. Zihinsel Yetenek ve Başarı Amaç Oryantasyonu	28
1.2.2. Yetenek ve Çaba Açısından Başarı Amaç Oryantasyonu.....	<u>31</u>
1.2.3. Öz-Yeterlilik ve Başarı Amaç Oryantasyonu	<u>32</u>
1.2.4. Algılanan Yetenek ve Başarı Amaç Oryantasyonu	34
1.2.5. Duygulanım ve Başarı Amaç Oryantasyonu.....	34
1.2.6. Genel Amaçlar ve Başarı Amaç Oryantasyonu	36
1.2.7. Başarı ve Başarı Amaç Oryantasyonu	37
1.3. Başarı Amaç Oryantasyonu Alanında Yapılan Araştırmalar	38

1.4. Bilişötesi.....	41
1.5. Bilişötesini Tanımlama	44
1.6. Bilişötesinin Kökeni.....	48
1.7. Bilişötesinin Doğasının Özellikleri.....	52
1.8. Biliş ve Bilişötesi	54
1.9. Bilişötesinin Gelişimi.....	57
1.10. Bilişötesinin Önemi.....	59
1.11. Bilişötesi Beceriler.....	63
1.11.1. Zihin ve Bilişötesi Beceriler Arasındaki İlişki.....	66
1.11.2. Bilişötesi Beceriler: Genel veya Alana-özel	68
1.12. Bilişötesini Geliştirmek.....	68
1.12.1. Bilişötesi Strateji Nedir?.....	79
1.12.2. Bilişötesi Stratejilerin Öğretimi	81
1.12.3. Çeşitli Bilişötesi Stratejiler	84
1.13. Bilişötesi Kuramları	95
1.13.1. Flavell'in Bilişötesi Teorisi.....	96
1.13.2. Brown'un Bilişötesi Teorisi.....	105
1.13.3. Schraw'ın Bilişötesi Modeli.....	109
1.13.4. Paris'in Bilişötesi Modeli	110
1.13.5. Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Modeli.....	112
1.14. Bilişötesinin İki Temel Yapısı: Bilişötesi Bilgi ve Bilişötesi Düzenleme	114
1.14.1. Bilişin Bilgisi (Knowledge of Cognition).....	115

1.14.2. Bilişin Düzenlenmesi (Regulation of Cognition).....	117
1.15. Bilişötesi Alanında Yapılan Araştırmalar	119
1.16. Okuma ve Bilişötesi	122
1.16.1. Okumada Bilişötesinin Önemi	124
1.16.2. Okuduğunu Anlama ve Bilişötesi.....	125
1.16.3. Okuma Alanına Yönelik Bilişötesi Stratejiler.....	127
1.17. Problem Çözme ve Bilişötesi.....	132
1.17.1. Problem Çözme ve Bilişötesiyle İlgili Araştırmalar	133
1.17.2. Problem Çözmede Bilişötesi Evreler.....	136
1.18. Bilişötesinin Ölçülmesi	141
1.18.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory).....	142
1.19. Öz-düzenlenmiş Öğrenme ve Bilişötesi.....	145
1.20. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Bilişötesi Farkındalık	149
BÖLÜM 2: YÖNTEM	153
2.1. Araştırmanın Modeli	153
2.2. Araştırmanın Örneklemi.....	153
2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	154
2.3.1. Bilgi Toplama Formu	154
2.3.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ).....	155
2.3.3. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)	159
2.4. Araştırmanın İşlem Yolu	166
2.5. Veri Analizler Teknikleri.....	167

BÖLÜM 3:BULGULAR.....	168
3.1. Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına Yönelik Bulgular.....	169
3.2. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	170
3.3. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	171
3.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	177
3.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	183
3.6. Başarı Amaç Oryantasyonları Açısından Cinsiyet Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	185
3.7. Bulguların Özeti.....	187
BÖLÜM 4: TARTIŞMA VE YORUM	<u>189</u>
4.1. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Bilişötesi Farkındalık	<u>189</u>
4.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkiler	193
4.3. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Algılanan Ebeveyn Tutumları	195
4.4. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Algılanan Akademik Başarı	198
4.5. Bilişötesi Farkındalık ve Algılanan Akademik Başarı.....	<u>202</u>
4.6. Cinsiyet.....	<u>203</u>
4.7. Özet	<u>204</u>
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	<u>208</u>
KAYNAKLAR.....	<u>216</u>

EKLER.....	<u>244</u>
ÖZGEÇMİŞ.....	<u>248</u>

KISALTMALAR

- BAO** : Başarı Amaç Oryantasyonları
- ÖAO** : Öğrenme Amaç Oryantasyonu
- PYAO** : Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu
- PKAO** : Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu
- BAOÖ** : Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği
- BF** : Bilişötesi Farkındalık
- BFE** : Bilişötesi Farkındalık Envanteri
- EBT** : Ebeveyn Tutumları
- AKB** : Akademik Başarı

SEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Hipotez Modeli.....	10
Şekil 2: Bilişötesi Kavramının Unsurları.....	94
Şekil 3: Flavell'in Bilişötesi Modeli.....	97
Şekil 4: Brown'un Bilişötesi Modeli.....	106
Şekil 5: Schraw'ın Bilişötesi Modeli.....	109
Şekil 6: Paris'in Bilişötesi Modeli.....	111
Şekil 7: Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Modeli.....	113
Şekil 8: Hikaye Haritası.....	130
Şekil 9: Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri.....	157
Şekil 10: BFE'nin Temel Boyutları ve Alt Faktörleri.....	160
Şekil 11: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Öğrenme Amaç Oryantasyonları.....	173
Şekil 12: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans- yaklaşma Amaç Oryantasyonları.....	175
Şekil 13: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans- kaçınma Amaç Oryantasyonları.....	177
Şekil 14: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Öğrenme Amaç Oryantasyonları.....	179
Şekil 15: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans- yaklaşma Amaç Oryantasyonları.....	181

Şekil 16: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans- kaçınma Amaç Oryantasyonları.....	183
Şekil 17: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri.....	185

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Bilişötesi Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Bilişötesi Tanımları.	48
Tablo 2: Strateji Değerlendirme Matrisi.....	76
Tablo 3: Düzenleyici Kontrol Listesi.....	77
Tablo 4: Bilişötesinin Temel Unsurları.....	115
Tablo 5: SQ3R.....	130
Tablo 6: RIPS.....	131
Tablo 7: PARS.....	131
Tablo 8: REAP.....	131
Table 9: Schoenfeld'in Bilişötesi Problem Çözme Modeli.....	139
Tablo 10: İşlem Evrelerine Göre Bilişötesi Fonksiyonlar.....	139
Tablo: 11: Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	154
Tablo 12: BFE Faktör Analizi Bilgileri.....	162
Tablo 13: BFE'nin Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları.....	164
Tablo 14: BFE Madde Test Korelasyonları.....	166
Tablo 15: Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	169
Tablo 16: Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu.....	170
Tablo 17: Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu.....	171

Tablo 18: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	172
Tablo 19: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	172
Tablo 20: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	173
Tablo 21: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	174
Tablo 22: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	175
Tablo 23: Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	176
Tablo 24: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	178
Tablo 25: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	178
Tablo 26: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	179
Tablo 27: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	180

- Tablo 28:** Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri..... [181](#)
- Tablo 29:** Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu..... [182](#)
- Tablo 30:** Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyi Puanlarının Betimsel İstatistikleri..... [183](#)
- Tablo 31:** Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Algılarına göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu..... [184](#)
- Tablo 32:** Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Karşılaştırılması İçin t Testi Tablosu..... [186](#)

Tezin Başlığı:Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler

Tezin Yazarı: Ahmet Akın

Danışman: Prof. Dr. Ramazan ABACI

Kabul Tarihi: 13/07/2006

Sayfa Sayısı: xiii (ön kısım)+ 243 (tez)+4 (ekler)

Anabilimdalı: Eğitim Bilimleri

Bilimdalı: Eğitimde Psikolojik Hizmetler

Başarı amaç oryantasyonları ve bilişötesi farkındalık üniversite öğrencilerinin öğrenme çalışmalarında önemli rol oynayan iki temel yapıdır. Başarı amaç oryantasyonları öğrenmenin duygusal boyutunu, bilişötesi farkındalık ise bilişsel boyutunu ifade etmektedir. Bireylerin öğrenme çalışmalarında başarıya ulaşmaları, bu iki kavramın sağlıklı biçimde ilişki ve etkileşimde bulunmasıyla yakından ilişkilidir. Aynı zamanda başarı amaç oryantasyonları duygusal ve motivasyonel bir yapı olduğu için bireylerin geçmiş yaşantılarından ve özellikle de ebeveyn tutumlarından yoğun biçimde etkilenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın ikinci bir amacı, üniversite öğrencilerinin demokratik, otoriter, ilgisiz ve koruyucu ebeveyn tutumları algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları incelemektir. Son olarak bu araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ve bilişötesi farkındalık düzeylerine göre algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amaçlanmıştır. Cinsiyet farklılıkları da incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 322'si kız ve 285'i erkek olmak üzere toplam 607 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (Akın, 2006), Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Abacı, Çetin ve Akın, 2006) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler doğrusal regresyon analiziyle, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeylerine göre başarı amaç oryantasyonlarına arasındaki farklılıklar tek yönlü varyans analiziyle, başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiler korelasyonla ve başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre farklılıklar t testi tekniği ile incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulguların tümünün hipotezlerde bulunan varsayımları desteklediği görülmüştür. Hipotezde beklendiği gibi öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve algılanan akademik başarılarının başarılı olduğu görülmüştür. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek, algılanan ebeveyn tutumları demokratik ve otoriter, algılanan akademik başarılarının ise başarılı olduğu görülmüştür. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa, ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları ve başarısız akademik başarı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bulgular hipotezler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Başarı Amaç Oryantasyonları, Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları, Akademik Başarı, Üniversite Öğrencisi

Title of the Thesis: The Relationships Between Achievement Goal Orientations, Metacognitive Awareness, Parenting Styles and Academic Achievement	
Author: Ahmet Akin	Supervisor: Prof. Dr. Ramazan ABACI
Date: 13/07/2006	Nu. of pages: xiii(pre text)+243(main body)+4(appendices)
Department: Educational Sciences	Subfield: Psychological Counseling and Guidance
<p>Achievement goal orientations and metacognitive awareness are two important constructs that play an important role in the learning studies of university students. Achievement goal orientations reflect the emotional and motivational facet and metacognitive awareness reflects the cognitive aspect of the learning. For individuals who desire to reach achievement, the healthy relation and interaction between these two concepts is essential. Since achievement goal orientations is an emotional and motivational construct, individuals' past experiences and their parenting styles influence it intensely.</p> <p>The major aim of this research is to investigate the relationship between university students' learning, performance-approach and performance-avoidance goal orientations and their metacognitive awareness levels. An another purpose of this research is to examine the differences between university students' achievement goal orientations in terms of their democratic, authoritative, uninvolved, and preserver parenting styles. Finally in this study it is aimed to examine the differences between university students' achievement goal orientations and their metacognitive awareness levels in terms of perceived academic achievement. Gender differences were also examined.</p> <p>607 undergraduate students from different departments of the University of Sakarya took part in this study. Of the participants, 322 were female; 285 were male. The Achievement Goal Orientations Scale (Akin, 2006), the Metacognitive Awareness Inventory (Abacı, Çetin, and Akin, 2006) and personal information sheet were used in this study as measurement instrument. The relationships between achievement goal orientations and metacognitive awareness were examined by using linear regression, the differences between achievement goal orientations in terms of perceived parenting styles and perceived academic achievement were examined by using one way ANOVA, the relationships between three achievement goal orientations were examined by using correlation, and gender differences in achievement goal orientations were examined by using t test.</p> <p>The overall results of this research supported the assumptions of this study. As expected, university students who have adopted learning goal orientations had high level metacognitive awareness, their perceived parenting style was democratic, and their perceived academic achievement was "successful". Similarly students who have adopted performance-approach goal orientations had high level metacognitive awareness, their perceived parenting styles were democratic and authoritative, and their perceived academic achievement was "successful". Lastly students who have adopted performance-avoidance goal orientations had lower level metacognitive awareness than others, their perceived parenting styles were uninvolved and authoritative, and their perceived academic achievement was "unsuccessful". Findings were discussed in terms of assumptions.</p>	
Key Words: Achievement Goal Orientations, Metacognitive Awareness, Parenting Styles, Academic Achievement, University Students	

GİRİŞ

Yirminci yüzyılın başındaki araştırmacılar öğrenmeyi uyaran-tepki ve bilişsel süreçler açısından ele almışlar, sıklıkla duygusal gelişimin etkisini tanımlamak ve açıklamakta yetersiz kalmışlardır. Bu bilişsel süreçler araştırmacılara, insan zihninin temelindeki fonksiyonları anlamaları noktasında yardımcı olmasına rağmen, bilişsel modelleri benimseyen araştırmalar öğrencilerin duygusal ve motivasyonel süreçlerinin önemini sıklıkla göz ardı etmiştir (Nicholls ve diğerleri, 2003). Yirmi birinci yüzyılın deneyimli eğitimcileri ise bilişsel ve duygusal süreçlerin güçlü bir şekilde kesiştiğini ve duygusal alanının bilişsel becerilerin başarılı olarak gelişebilmesine rehberlik ettiğini kabul etmiştir (Ames & Archer, 1988).

Motivasyonel süreçler başarılı eğitim için temel unsurdur. Günümüzde eğitimcilere öğrencilerini başarılı bireyler haline getirmeleri yönünde büyük bir baskı yapılmaktadır. Öğrencilerin motivasyonel ve öğrenmeyle ilgili farklılıkları bu baskıyı daha da artırmaktadır. Eğitimcilerden hem öğrencilerin geniş bir dizi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına cevap vermeleri hem de öğretim sürecinde müfredatın standartlarını karşılama ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını sağlama arasında optimum düzeyde bir denge kurmaları beklenmektedir. Bu durum öğreticiliği zor bir görev haline getirmektedir (Russell, 2002).

Eğitimciler öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli motivasyondan yoksun olmaları sorunuyla sıklıkla yüzleşmektedir. Bu durum eğitimle ilgili yinelenen bir sorundur. *Başarı amaç oryantasyonu* yapısı bireylerin akademik durumlarda hangi başarı amaçlarını benimsediğini ifade eder (Ames, 1992) ve bireylerin öğrenme sürecinde yeterliliklerini nasıl kazandıklarını, geliştirdiklerini ve sergilediklerini anlamak için yararlı bir yapı olarak görülebilir. Amaç oryantasyonu veya bireylerin bir öğrenme görevine yönelik yaklaşımları eğitim ve değerlendirmeye ilişkili anahtar bir motivasyonel unsurdur. Araştırmalar henüz görece başlangıç aşamasında olmasına rağmen elde edilen bulgular amaç oryantasyonunun doğası, benzer değişkenlerle ilişkisi ve öğrenme ve performansı nasıl etkilediği hakkında bir bakış açısı sağlamıştır (Zweig & Webster, 2004).

Öğrenme çalışmaları için yeterli motivasyona sahip olan öğrenciler öğrenme süreciyle aktif biçimde meşgul olabilmektedir. Araştırmalar bu öğrencilerin zor öğrenme görevlerine istekli olduklarını, yoğun çaba harcadıklarını, aktif problem çözme stratejileri kullandıklarını, zorluklarla yüzleştiklerinde azimli olduklarını ve gerekli bilgi ve becerileri kazanmaya odaklandıklarını kanıtlamıştır (Elliot & Dweck, 1988). Öte yandan öğrenmeye motive olamayan öğrenciler pasif, daha az çaba harcama eğilimi gösteren ve zor öğrenme görevleriyle karşılaştıklarında yaptıkları çalışmayı kolaylıkla terk eden bireylerdir. Bu öğrenciler genellikle cezadan kaçınma veya ödül kazanma gibi dışsal nedenlerden dolayı öğrenme için çaba harcar.

Bireylerin ne derece başarılı oldukları yaşamlarını yoğun biçimde etkilemektedir. Öğrenciler okula başlamayla birlikte çaba harcamalarını gerektiren çok sayıda öğrenme göreviyle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitimleri süresince çeşitli konuları öğrenmek için yeterli düzeyde motivasyona sahip olabilmek zordur. Bununla birlikte motivasyon üniversite yılları boyunca önemli bir zorunluluk olarak görülmektedir, çünkü motivasyon bireylerin gelecekteki kariyer basamaklarıyla yakından ilişkilidir. Üniversite ortamında üstün olabilmek bireylerin başarıları açısından değerlendirilmektedir. Bireyin çalışmak için harcadığı çaba öğrenmeyle ilişkilidir çünkü öğrenme bilinçliliği ve amaçlı eylemi gerektiren aktif bir süreçtir. Bireyin daha iyisini yapabilmek için nasıl motive olduğu onun bilgiyi kazanması, öğrenimini başarıyla tamamlaması ve sonrasında bir işe veya yüksek lisansa kabul edilmesinde önemli oranda etkilidir. Şaşırtıcı biçimde öğrenme için gerekli motivasyondan yoksun olmak bir çok üniversite öğrencisini etkileyen engelleyici bir fenomen haline gelmektedir (Reeve & Deci, 1996).

Araştırmacılar üniversite öğrencilerinin öğrenme görevlerine ilişkin çoklu amaçlara sahip olduklarını ileri sürmüştür. Bunlar arasında; öz-güveni artırma, tanınma ve onay kazanma, okuldan atılmaktan kaçınma, başarı elde ederek tatmin olma, bir iş için gerekli bilgi ve becerileri elde etme, verimli biçimde çalıştığını kanıtlanma, diğer öğrencilere göre daha üstün olduğunu kanıtlanma, ebeveynler tarafından eleştirilmekten veya akranlardan negatif tepkiler almaktan kaçınma gibi amaçlar sayılabilir (Lin ve diğerleri, 2003).

Öğrencileri motive eden nedir? Öğrencilerin verimli performans sergilemesini, başarı trendini sürekli yükseltmesini ve böylece bir dizi bilgi ve becerileri kazanarak geleceğe daha iyi bir şekilde hazırlanmasını arzu eden ebeveynler, eğitimciler ve psikologlar genellikle bu soruyu sormaktadır. Başarı motivasyonu alanında yapılan yoğun araştırmalar bu sorunun basit ve tek bir cevabı olmadığını kanıtlamıştır (Cowan, 2002). Bununla birlikte son yıllarda başarı motivasyonu alanına büyük katkısı olan, birçok karanlık noktayı aydınlatan ve akademik davranışların amaçlarına yönelik sağlıklı açıklamalar yapan teorik bir yaklaşım geliştirilmiştir. *Amaç oryantasyonu teorisi* diğer bir deyişle *başarı amaçları teorisi* sadece “öğrencileri ne motive eder?” sorusuna teorik bir çerçeve sunmakla kalmamış aynı zamanda hangi spesifik motivasyonel süreçlerin, öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki fonksiyonlarını yararlı veya zararlı biçimde etkilediği konusuna netlik kazandırmıştır (Weiner, 1990).

Başarı motivasyonu günlük yaşamın önemli bir parçasıdır. Bir çok araştırmacı motivasyonu anlayabilmek için öncelikle bireylerin oryante olduğu spesifik amaçları tanımlamak gerektiğini savunmuştur (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bireyler birbirlerinden farklı biçimde performans sergiler, çünkü onların amaçları birbirlerinden farklıdır. Locke ve Latham (1990)’a göre “amaçlar eylem üzerinde nedensel bir role sahiptir” (s.2). Ames (1992) başarı amaçlarını “davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları” olarak tanımlamıştır (s.261). Teorisyenler genellikle iki başarı amacı tanımlamıştır. Bunlardan birincisi *yeteneği geliştirme* amacıdır ve çeşitli araştırmalarda; öğrenme amaçları (Dweck & Leggett, 1988), görev-ilişli amaç (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya hâkim olma amaçları (Ames & Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan *yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma* amacı ise araştırmalarda; performans amaçları (Dweck & Leggett, 1988) ego-ilişli amaç (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya yetenek amaçları olarak adlandırılmıştır (Midgley ve diğerleri, 1998).

Öğrenme amaçları bir öğrencinin öğrenme sürecinde, öğreneceği materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hâkim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Araştırmacılar öğrenme amaçlarının birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Pintrich ve diğerleri, 2003). Performans amaçları ise öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan

daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır (Nicholls ve diğerleri, 2003). Performans amaçları, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Meece ve diğerleri, 1988). Bununla birlikte son zamanlarda bazı araştırmacılar performans amaçlarının tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmacılar performans amaçlarının da iki alt boyuta ayrılabilirliğini öne süren ikili bir model tanımlamış ve bu iki alt boyut arasındaki ayrımı; bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanma (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden kaçınma (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan & Hall, 2005). Sonuç olarak performans amaçları performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999).

Araştırmacılara göre eğer bir öğretmen öğrencisinin başarı amaç oryantasyonunu bilirse o öğrencinin potansiyel başarısı hakkında bazı tahminlerde bulunabilir (Wentzel, 1989). Bir eğitimci olarak öğrencinin öğrenme, performans-yaklaşma veya performans-kaçınma amaç oryantasyonundan hangisini benimsediğini bilmek yararlı bir ön bilgidir. Bir sonraki mantıklı adım ise öğrencinin daha uyumlu bir amaç oryantasyonunu benimsemesine yardımcı olabilmek için neler yapılacağını tespit etmektir. Eğer bir öğrenci yeteneğini sergilemekten kaçınıyor ve performans-kaçınma oryantasyonunu işaret eden özellikler sergiliyorsa, izlenebilecek en iyi yöntem onun daha başarılı bir birey olmasını sağlamak için amaç oryantasyonunu değiştirmesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle öğrencilerin benimsedikleri amaç oryantasyonlarının öğretmenler tarafından bilinmesi son derece önemlidir. Öğrencilerin daha çok öğrenme oryantasyonlu olabilmesi için amaç oryantasyonlarını değiştirme potansiyelleri hakkında bazı iddialar vardır (Ames, 1992). Bazı araştırmalar amaç oryantasyonlarını değiştirmenin öğretim çevrelerinin yardımıyla mümkün olabileceğini ileri sürerken (Wentzel, 1989) bazıları ise amaç oryantasyonlarının öğrencilerde değişmez bir özellik olduğu sonucuna varmıştır (Pintrich & Schunk, 1996).

Bilişötesi farkındalık, amaç oryantaslarıyla ilişkili olabileceği düşünülen önemli yapılardan birisidir. Bilişötesi bireyin öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme yeteneğini ifade eder (Flavell, 1979). Araştırmalar öğrenme süresince kullanılan bilişsel süreçler ile öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları bilişsel süreçleri izleme ve koordine etmelerini sağlayan bilişötesi süreçleri birbirinden ayırmıştır. Tekrarlama, detaylandırma ve organize etme gibi bilişsel stratejiler öğrencilerin yeni bilgiyi kodlama, düzenleme ve geri çağırmasında yardımcı olur. Bilişötesi stratejiler ise öğrencilerin bilişsel stratejileri bilme, kontrol etme ve bu stratejileri uygularken onları izlemelerinde yardımcı olur. Başarı motivasyonu ile bilişötesi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar oldukça yenidir.

Öğrenme amacına oryante olan öğrenciler yapacakları öğrenme çalışmaları için önceden plan yapma, zamanlarını verimli biçimde kullanma, çalışma sürecinde öz-izleme yoluyla kendilerini kontrol etme, çeşitli alternatifleri dikkate alma, kullanacakları stratejilere yönelik daha fazla farkındalığa sahip olma, çalışma sonunda değerlendirme yapma vb. birçok özelliğe sahip olma ihtimalleri daha yüksek olan bireylerdir (Meece ve diğerleri, 1988). Bu özellikler doğa olarak bilişötesidir. Öğrenme amacı içsel motivasyonla ilişkilidir ve bu amaç bireyleri sosyal standartlar yerine kendi standartlarını ölçüt almaya ve öğrenme düzeylerini geliştirmeleri için planlı, amaçlı ve öğrenmeye yararlı olacak çalışmalar yapmaya yöneltilir. Bu durum öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Öte yandan performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını inceleyen araştırmalardan çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalar performans-yaklaşma amacı ile bilişötesi farkındalık arasında pozitif ilişki olduğunu (Meece ve diğerleri, 1988; Midgley ve diğerleri, 2001) bazıları (Elliot ve diğerleri, 1999) ise herhangi bir ilişki olmadığını bulmuştur. Performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar iki değişken arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir (Middleton & Midgley, 1997).

Bireylerin amaç oryantasyonlarının birbirinden farklı olmasının ve bazı bireylerin gerçekten bir şeyler öğrenme amacını benimserken, bazılarının ise özellikle yetenekli olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınmayı amaçlamasının temelinde çeşitli psiko-sosyal faktörler vardır. Ebeveyn tutumları bu etmenlerden birisidir.

Öğrencilerin günlük yaşamlarında maruz kaldıkları bu tutumlarla amaç oryantasyonlarının gelişimi arasında güçlü bir ilişki vardır (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Eğer ebeveyn aile ortamında çocuğuna karşı otoriter bir tutum sergilerse bu tutum çocuğun okul yıllarında öğrenmeye yönelik geliştireceği amaçlarını etkileyebilir. Aynı durum demokratik veya ilgisiz ebeveyn tutumları için de geçerlidir. Ebeveyni otoriter tutumlar sergileyen bir öğrenci, ev ortamında sıklıkla yeteneklerini sergileme konusunda sıkıntı yaşayabilir. Çünkü ebeveyni tarafından reddedilme, azarlanma veya en azından kabul görmeme gibi olasılıklarla karşılaşma riski fazladır. Bu durumda öğrenci ev ortamında kendini kanıtlayamadığı ve öz-değer duygusunu tatmin edemediği için diğer sosyal ortamlarda doyum aramaya başlayabilir. Okul da bu ortamlardan birisi olduğu için otoriter ebeveyn tutumlarına maruz kalan öğrenciler eğitim ortamlarında öğrenme amacını benimseme yerine yetenekli ve arkadaşlarından başarılı olduğunu kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten ve gülünç duruma düşmekten kaçınma amacına odaklanır. Çünkü bu öğrenci aile ortamında çoğu zaman sindirilmiş veya başarıları görmezden gelinmiştir. Benzer biçimde ebeveynlerinin ilgisiz tutum ve davranışlarıyla karşı karşıya kalan bir öğrenci de ev ortamında göremediği ilgiyi okul veya diğer sosyal çevrelerde bulmaya çalışarak son derece yetenekli birisi olarak görünmeye çalışabilir. Bu durumda öğrencinin amacı verimli öğrenme çalışmaları yapmak değil bir şekilde saygı görmek veya önemli olduğunu hissetmek olacaktır. Ancak ilgisiz ebeveyn tutumlarına sahip öğrenciler okul veya diğer eğitimsel ortamlarda performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyerek daha pasif bir tutum takınabilir. Tüm bu nedenlerden dolayı ebeveyn tutumları ile öğrencilerin sergiledikleri başarı amaçları arasında önemli etkileşimler olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarıları öğrenmeye yönelik sahip oldukları motivasyon düzeylerinden önemli oranda etkilenmektedir. Öğrencinin bir konuyu öğrenmek veya bir beceriye sahip olmak için istekli olması yapacağı çalışmaların süreci ve sonuçları üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Başarı motivasyonu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar her iki değişkenin birçok nokta da etkileşimde bulunduğunu ve öğrenme için yeterli ve sağlıklı başarı motivasyonuna sahip olan öğrencilerin akademik çalışmalarda başarılı olabildiğini ortaya koymuştur.

Problem

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada aynı zamanda kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını benimseme açısından nasıl farklılaştıkları da incelenecektir.

Alt problemler

1. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.a. Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.b. Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.c. Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.a. Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.b. Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.c. Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.a. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri demokratik ebeveyn tutumlarına sahip midir?

3.b. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri otoriter ebeveyn tutumlarına sahip midir?

3.c. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri ilgisiz veya otoriter ebeveyn tutumlarına sahip midir?

4. Üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.a. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri yüksek midir?

4.b. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri yüksek midir?

4.c. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyleri düşük müdür?

5. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.a. Bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha yüksek midir?

5.b. Bilişötesi farkındalık düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha düşük müdür?

6. Kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Denenceleri

Bu araştırmada incelenecek denenceler şunlardır:

H₁: Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ilişki vardır.

H_{1a}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

H_{1b}: Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

H_{1c}: Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır.

H₂: Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki vardır.

H_{2a}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif ilişki vardır.

H_{2b}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ilişki vardır.

H_{2c}: Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ilişki vardır.

H₃: Üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

H_{3a}: Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri demokratik ebeveyn tutumlarına sahiptir.

H_{3b}: Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri otoriter ebeveyn tutumlarına sahiptir.

H_{3c}: Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri ilgisiz veya otoriter ebeveyn tutumlarına sahiptir.

H₄: Üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

H_{4a}: Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri yüksektir.

H_{4b}: Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri yüksektir.

H_{4c}: Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyleri düşüktür.

H₅: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

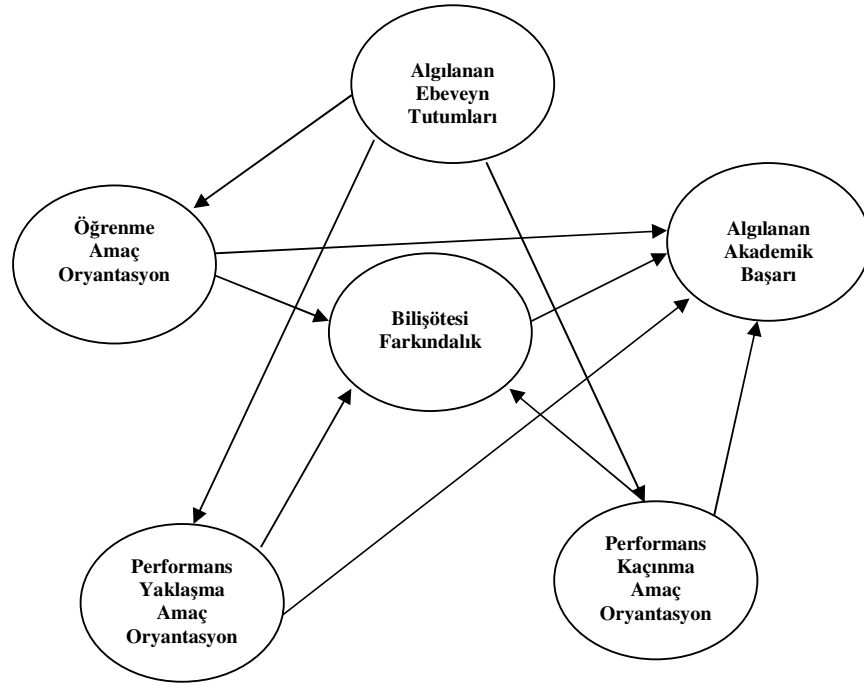
H_{5a}: Bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha yüksektir.

H_{5b}: Bilişötesi farkındalık düzeyleri düşük olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha düşüktür.

H₆: Kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

H_{6a}: Kız üniversite öğrencileri erkek üniversite öğrencilerine göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimser.

H_{6b}: Erkek üniversite öğrencileri kız üniversite öğrencilerine göre performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını daha fazla benimser.



Şekil 1. Hipotez Modeli

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin tümü üniversite öğrencilerinin akademik yaşantıları için son derece önemli kavramlardır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimler, öğrencilerin öğrenme ve akademik başarı düzeylerinin geliştirilmesinde üzerinde durulması gereken dikkate değer bir noktadır. Bireylerin sahip olduğu bilişsel, duygusal veya motivasyonel unsurların sağlıklı olması ve birbirleriyle yararlı bir etkileşimde bulunması onların hem psikolojik hem de akademik yönden işlevsel bireyler olmalarına yardımcı olacaktır. Son yıllarda yurtdışında yapılan araştırmalar, öğrenmeyle yakın ilişkili olan amaç oryantasyonu, bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı gibi kavramlar arasındaki ilişki ve etkileşimi yoğun biçimde incelemektedir. Ancak ülkemizde başarı motivasyonu, bilişötesi, ebeveyn tutumları ve akademik başarı bazı çalışmalarda bağımsız birer kavram olarak yer almasına rağmen, üniversite öğrencilerinin akademik çalışmalara ilişkin bilişsel ve duygusal özellikleri arasındaki ilişkileri ve ebeveyn tutumlarının bu değişkenler üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amaç oryantasyonu ve bilişötesi literatüründe önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmada üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyleri de bir değişken olarak ele alınmış ve bilişsel ve duygusal unsurların öğrencilerin akademik çıktıları üzerinde ne derece etkili oldukları belirlenmek istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın önemi daha net biçimde anlaşılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmacılar tarafından yaygın biçimde kullanılan metotlarla ilişkili bazı sınırlılıklar vardır. Aşağıda bu çalışmada kullanılan araştırma metoduyla ilişkili sınırlılıklar sıralanmıştır:

1. Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrenimi gören yetişkin öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle hem yaş bakımından hem de öğrenim düzeyi bakımından belli bir öğrenci popülasyonuna yönelik veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırma bulgularının diğer öğrencilere uygulanması veya bu bulgulara bağlı olarak tüm öğrencilere genelleme yapılması zordur.

2. Araştırmanın örnekleme Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 607 öğrenciyle sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların tüm üniversite öğrencilerine genellenmesi sakıncalı olabilir.

3. Araştırma süre olarak yaklaşık 420 gün ile sınırlıdır.

4. Bilişötesi farkındalık, Bilişötesi farkındalık Envanteri'nin ölçtüğü, başarı amaç oryantasyonları ise, Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı ise kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

5. Araştırmanın bağımsız değişkenleri üniversite öğrencisi olma, yaş ve cinsiyetle ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmacılar genellikle çalışmalarına ilişkin bazı varsayımlarda bulunurlar. Bu çalışmanın kavramsallaştırılması ve uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir.

1. Kendisine Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanan her bir üniversite öğrencisi, cevapları kendi durumlarını tam yansıtacak şekilde objektif ve doğru olarak vermiştir.

2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri puanları araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık ve bilişötesi stratejileri kullanma düzeylerinin geçerli bir göstergesidir.

3. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği puanları araştırmaya katılan örneklemin başarı amaç oryantasyonlarının geçerli bir göstergesidir.

4. Araştırmaya katılmayı kabul edenlerden tamamen tesadüfi seçilerek oluşturulan araştırma grubu evreni yeterli düzeyde temsil etmektedir.

Tanımlar

Araştırmalarda kullanılan kavramların operasyonel tanımlarının yapılması birçok disiplin için genelleşmiş bir uygulamadır. Bu bölümde çalışma sürecinde kullanılan

anahtar terimlerle ilgili operasyonel tanımlar verilmiştir. Bunlar; başarı amaç oryantasyonları, bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarıdır.

Başarı Amaç Oryantasyonları

Birçok amaç teorisyeni bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklandığı öğrenme amaç oryantasyonu (bazı araştırmacılar tarafından “hakim olma” veya “görev” amaçları olarak da tanımlanmıştır) ile diğerlerinden daha iyisini yapmaya, daha yetenekli görünmeye ve onay kazanmaya odaklandığı performans amaç oryantasyonu (bazı araştırmacılar tarafından “yetenek” veya “ego” amaçları olarak da tanımlanmıştır) arasında ayırım yapmıştır (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1984). Bununla birlikte son zamanlardaki araştırma bulguları alternatif bir bakış açısı sağlamıştır. Bu bakış açısı performans amaç oryantasyonunu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde ikiye ayırmıştır. Bu sınıflamaya göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonu bireyin diğerlerinden daha fazla performans göstermek ve diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalamasıyla ilişkilidir. Performans-kaçınma amaç oryantasyonu ise bireyin diğerlerine göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemek ve yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak için mücadele vermesi olarak tanımlanabilir (Elliot & Harackiewicz, 1996). Bu çalışmada üçlü model benimsenecek ve öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu terimleri kullanılacaktır.

Bilişötesi Farkındalık

Bilişötesi farkındalık; bireylerin kendi düşünme süreçlerine ve stratejilerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerini ifade eder. Bu süreç öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenmelerini analiz etmelerini, düşünmelerini ve izlemelerini gerektirir. Bilişötesi farkındalık bilinçli düşünme veya bilinçliliğin bir çıktısıdır (McCormick ve diğerleri, 1989). Bilişötesi farkındalığa sahip olan bireyler bu farkındalığa sahip olmayanlara göre daha iyi performans sergiler ve daha stratejik öğrenirler (Garner & Alexander, 1989). Bunun nedeni bilişötesi farkındalığın bireylere performanslarını doğrudan artıracak bir yolla öğrenmelerini planlamaları, ardışıklandırmaları ve izlemelerine yardımcı olmasıdır (Schraw & Dennison, 1994). Bilişötesi farkındalık düşünme hakkında düşünmedir (Flavell, 1987).

Ebeveyn Tutumları

Ebeveyn tutumları ebeveynlerin çocuklarını kontrol etmek ve sosyalleştirmek için sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Baumrind, 1991). Genellikle üç çeşit ebeveyn tutumundan söz edilir: otoriter, izin verici (demokratik) ve ilgisiz. Bu ebeveyn tutumlarından her biri doğası gereği farklı değer, uygulama ve davranış şablonlarını içerir. Otoriter ebeveyn tutumları otoriteye vurgu yapar ve daha çok cezalandırıcı yaklaşımlarla ilişkilidir. Demokratik ebeveyn tutumları çocuğun davranışları üzerinde daha az kontrol sağlar, evde cezayı nadiren kullanır ve çocuğa kendi kararlarını vermesi için izin verir (Gonzalez ve diğerleri, 2001). İlgisiz ebeveyn tutumu ise çocuğu reddeden veya görmezden gelen tavırları içerir (Baumrind, 1991).

Akademik Başarı

Akademik başarı öğrencilerin konuyu kavramsal olarak anlamaları sonucunda sergiledikleri performansı ifade eder (Marshall & Dorward, 2000).

Araştırmanın Planı

Bu araştırmanın giriş bölümünde, başarı amaç oryantasyonları, bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı ile ilgili genel bir bilgi verilecektir. Ayrıca bu araştırmanın bilimsel anlamda nasıl bir boşluğu dolduracağı, problem durumu, araştırmanın amacı, hipotezleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları ele alınacaktır. Birinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilişkili literatür incelemesi yapılacak, teorik çerçeveyi oluşturan sorunlar ve kavramlar ele alınacak ve araştırmada ele alınan değişkenler derinlemesine tartışılacaktır. Literatür incelemesinde aynı zamanda araştırma alanıyla ilgili yapılan çalışmalar da sunulacaktır. Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenler bağımsız olarak ve birbirleriyle ilişkileri bakımından incelenecektir.

Araştırmanın ikinci bölümü çalışmada kullanılan metodolojik çerçeveyi tanımlamaktadır. Bu bölümde araştırmanın deseni, metodu, örnekleme, kullanılan ölçme araçları, veri toplama ve analiz etme teknikleri ve işlem yolu açıklanacaktır. Üçüncü bölümde istatistiksel analizler ve araştırmadan elde edilen sonuçlar literatüre ve tanımlanan metotlara bağlı olarak sunulacaktır. Araştırmanın dördüncü bölümünde

elde edilen bulgular tartişılacak ve denenceler doğrultusunda yorumlanacaktır. Beşinci ve son bölümde ise araştırmanın sonucuna bağlı olarak çıkarsamalarda bulunulacak ve eğitim ortamları ve gelecek araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Literatür incelemesinin amacı araştırma alanına yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktır. Literatür taraması yapmak için ERIC, EBHOCOST, Pre-Quest, Science Direct, Taylor Franchise ve UMI Dissertation Site gibi elektronik veri tabanları kullanılmıştır. Bu taramalarda bilişötesi farkındalık, başarı amaç oryantasyonları, ebeveyn tutumları ve akademik başarı terimleri kullanılmıştır. Makale, kitap incelemesi, yüksek lisans ve doktora tezi, kitap ve araştırma raporu olmak üzere araştırmayla ilişkisi olduğu düşünülen yaklaşık 390 yabancı çalışma elde edilmiştir. Bu çalışmalar öncelikle yüzeysel olarak taranmış ve araştırmayla yakın ilişkisi olduğu düşünülen çalışmalar incelenmiştir. Uzun süren bir okuma sürecinden sonra araştırmanın kuramsal çerçevesine katkı sağlayacak nitelikte olan çalışmalar mantıksal bir sırayla sınıflandırılmıştır. Bu araştırmanın ilgili literatür bölümünde sırasıyla başarı amaç oryantasyonları ve bilişötesi gibi temel başlıklar altında her bir kavramla ilgili kuramsal bilgiler verilecektir. Ayrıca araştırmanın varsayımlarına göre değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimler irdelenecek ve her bir değişkenle ilişkili araştırmalar sunulacaktır.

Literatür incelemesine rehberlik eden sorular şunlardır: (1) Başarı amaç oryantasyonu yapısı nedir? Başarı amaç oryantasyonu başarı davranışlarını ne düzeyde etkilemektedir? Başarı amaç oryantasyonları hangi değişkenlerle ilişkilidir? (2) Bilişötesi nedir ve nasıl tanımlanır? Bilişötesini açıklamaya çalışan model ve kuramlar nelerdir? Bilişötesi nasıl değerlendirilir ve bilişötesi beceri ve stratejiler nelerdir? (3) Ebeveyn tutumlarının başarı amaç oryantasyonlarıyla ilişkisi nedir? (4) Akademik başarı ile bilişötesi farkındalık ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişki nasıl tanımlanabilir? Literatür incelemesi araştırmanın başlangıcında ve araştırmadan sonra olmak üzere iki aşamada yapılmıştır.

1.1. Başarı Amaçları Teorisi (Amaç Oryantasyonu Teorisi)

Öğrencileri akademik anlamda çalışmaya sevk eden amaçlar, akademik motivasyon alanında oldukça fazla çalışmaya konu olmuş ve bu alana ilişkin çeşitli açıklamalar yapan modellerin gelişmesini sağlamıştır. Başarı amaç teorisi, motivasyon alanında büyük ilgi gören araştırma konularından birisidir. Ames (1992) başarı amaçlarını

“davranışın amaçlarını belirleyen bütünleşmiş inanç, yükleme ve duygu formları ve çeşitli aktiviteleri başarmak için farklı yaklaşım, müdahale ve tepki verme yolları” (s.261) şeklinde tanımlamıştır. Başarı amaçları teorisi öğrencilerin başarıyı elde etmeye yönelik sahip oldukları inançları ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları ölçüt ve standartları inceler (Pintrich & Schunk, 1996). Daha spesifik olarak öğrencilerin öğrenme bağlamındaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyen kişisel bakış açılarını ifade eder. Bu tepkiler öğrencileri uyumlu ve uyumsuz tutumlara yönlendirebilir.

Bu teori başarı durumlarında bireylerin amaç veya niyetlerine odaklanan sosyal-bilişsel bir kuramsal çerçevede geliştirilmiş ve öğrencileri motivasyona sahip veya ondan yoksun olarak sınıflamak yerine, öğrencilerin kendileri, görevleri ve performansları hakkında ne düşündüklerine odaklanmıştır. Başarı amaçları bireyin olayları ve kendi yeterliliğini nasıl yorumladığını, onlara yönelik nasıl tepkide bulunduğunu açıklayan ve farklı biliş, duygu ve davranış şablonlarıyla sonuçlanan bir çerçeve sağlar (Dweck & Leggett, 1988).

Farklı amaç yapıları ve modelleri olmasına rağmen amaç yapıları, sosyal bilişsel motivasyon modellerinin çoğunda önemlidir. Yapı ve modellerdeki bazı değişikliklerden dolayı literatürde, başarı amaçlarının ve amaç oryantasyonlarının tanımlanmasında farklılıklar vardır. Başarı amaçlarına yönelik yapılan araştırmalar, temelde aynı yapıyı ifade etmek için bir dizi farklı etiketler kullanmıştır. Teorisyenler özellikle iki başarı amacı tanımlamıştır. Bunlardan birincisi *yeteneği geliştirme* amacı olup çeşitli araştırmalarda; *öğrenme amaçları* (Dweck & Leggett, 1988), *görev-ilişkili amaç* (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya *hakim olma amaçları* (Ames & Archer, 1988) olarak kavramsallaştırılmıştır. İkincisi olan *yeteneği kanıtlama veya yeteneksiz görünmekten kaçınma* amacı ise araştırmalarda; *performans amaçları* (Dweck & Leggett, 1988) *ego-ilişkili amaç* (Nicholls ve diğerleri, 1985) veya *yetenek amaçları* olarak adlandırılmıştır (Midgley ve diğerleri, 1998).

Bu farklılıklar dışında amaç oryantasyonları terimlerinin tanımlanması, anlamı ve kullanımı hakkında da bazı karmaşıklıklar göze çarpmaktadır. Birincisi her iki terim de başarı amaç oryantasyonlarını, başarı motivatörlerinden ayırma için

kullanılmaktadır. Başarı amaç oryantasyonları bireylerin ne yapmaya çalıştıkları veya neyi başarmak istediklerine yönelik bilişsel tasarımlar olarak dikkate alınır ve daha çok alana, duruma ve göreve özeldir. Aksine başarı motivatörleri belirsiz, daha bilinçsiz, daha duygusal ve aynı zamanda tüm başarı durumlarında bireyleri harekete geçirmeleri açısından daha genel yapılardır (Pintrich ve diğerleri, 2003). Bu farklı terimlerin arkasında ince farklılıklara sahip bazı teorik modeller olmasına rağmen, öğrenme amaçları ve performans amaçları en sık kullanılan terimlerdir (Pintrich ve diğerleri, 2003). Bu çalışmada ‘öğrenme amaçları’ ve ‘performans amaçları’ kavramları kullanılacaktır.

Başarı amaç teorileri arasında, iki başarı amacının doğası ve işlevine yönelik bazı farklılıklar bulunmasına rağmen genellikle bu farklı kavramsallaştırmalar arasında önemli oranda bir örtüşme vardır (Ames, 1992). Pintrich ve Schrauben bu amaç oryantasyonlarının tamamen ayrışık olmadığını ileri sürmüştür (McWhaw & Abrami, 2001). Elbette bu farklı amaç yapılarının bilişsel tasarımlarını incelemek ve birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını anlamak için daha birçok araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak başarı amaç oryantasyonları ‘öğrenme amacı ve performans amacı’ veya ‘öz-referanslı ve sosyal karşılaştırmaya dayanan’ şeklinde iki boyutlu olarak ele alındığında, bireylerin bu boyutları farklı kombinasyonlarda bir araya getirmesi mümkün olabilir. Örneğin gelişime yönelik öz-referanslı standartların, öğrenmeye hakim olmanın bir unsuru olduğu varsayılabilir. Bununla birlikte öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek not almayı (performans amacının bir unsuru), çalıştığı konuya hakim olduğunun ve konuyu öğrendiğinin bir göstergesi olarak dikkate alabilir. Bu olasılıkların analiz edilmesi için bireylerin başarı amaçlarını ve amaç oryantasyonunun farklı yönlerini nasıl yapılandırıldığını ve kombine ettiğini inceleyen, tepki zaman metotlarını ve ilişkisel modelleri kullanan deneysel çalışmalar gereklidir (Pintrich ve diğerleri, 2003).

Öğrenciler eş zamanlı olarak hem öğrenme hem de performans amaçlarına sahip olabilir (Schraw ve diğerleri, 1995, Pintrich & Garcia, 1991). Örneğin Pintrich ve Garcia (1991) üniversite öğrencilerinin bir ders için hem içsel hem de dışsal amaçlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler bir derste öğrenmeyi sevdikleri için hem materyale hakim olmak amacıyla (öğrenme amacı) çalışabilir hem de performanslarına

ve alacakları notlara yönelik düşüncelere (performans amacı) sahip olabilir. Benzer biçimde Dweck ve Leggett (1988) öğrenme ve performans amaçlarının verimli biçimde koordine edilmesinin akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Performans amacına oryante olma gerçekçi beklentiler belirlemeye yardımcı olur ve sadece bireyin yeteneğine çok fazla vurgu yapıldığı durumlarda problemlile hale gelir. Öte yandan öğrenme amacına çok fazla odaklanmak ise aşırı azimli olmaya yani uyumsuzluğa yol açabilir. Bundan dolayı öğrenme ve performans amaçlarının koordineli biçimde işleme uyumlu motivasyon ve davranışa katkıda bulunur.

Birey öğrenme ve performans amaçlarının her ikisinde de yüksek, her ikisinde de düşük veya birinde yüksek diğlerinde düşük düzeyde olabilir. Eppler ve Harju (1997) Roedel ve diğleri (1994)'ün geliştirdiği ölçeği kullanarak üniversite öğrencilerini amaç oryantasyonları açısından dört kategoriye bölmüşlerdir; hem öğrenme hem performans amacı düşük, hem öğrenme hem performans amacı yüksek, öğrenme amacı düşük performans amacı yüksek ve öğrenme amacı yüksek performans amacı düşük. Sonuçlar sadece öğrenme amacı yüksek veya her iki amaç düzeyi de yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Roedel ve diğleri (1994) tarafından geliştirilen ölçeğe dayandırılarak üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar başarı amaç oryantasyonunun, akademik başarının yordayıcısı olduğunu ifade eden Dweck'in görüşünü desteklemiştir. Beck ve diğleri (1991) sınavdan yüksek not almaya odaklanmanın (performans oryantasyonu) akademik ortalama ve sınav notlarıyla negatif ilişkisi olduğunu, öğrenme oryantasyonunun ise sınav notlarıyla anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulmuştur. Öte yandan Schraw ve diğleri (1995) öğrenme amaçlarının yüksek akademik başarıyla pozitif ilişkisi olduğunu, performans amaçlarının ise akademik başarıyla ilişkili olmadığını saptamıştır.

Başarı amaç oryantasyonu ile ilgili güncel sorunlardan birisi başarı amaç oryantasyonları yapısının doğası ve bu yapının diğ amaç yapılarıyla hangi yönlerde benzeştiği ve onlardan nasıl farklılaştığıdır. Öncelikle başarı amaç oryantasyonları mutluluk, yakınlık ve arkadaşlık gibi genel yaşam amaçlarına göre başarı amacı görevlerine daha özeldir. Aynı zamanda amaç oryantasyonu terimi başarı amaçlarının bir göreve özel olan amaçlardan daha genel bir yapı olduğunu ifade etmek için

kullanılmıştır. Bir tarih testinde on sorudan sekizini doğru yapmayı isteme gibi özel amaçlara, bireylerin başarmak istedikleri bir şeyin sonucunda ulaşılır. Başarı amaç oryantasyonları ise özel amaçlar ile genel yaşam amaçları arasında kavramsal bir uzayda yer alan yapılardır (Pintrich ve diğerleri, 2003).

Başarı amaç oryantasyonları, bireylerin öğrenme görev veya durumlarına ve başarı için odak noktaları ve amaçlarına “uyum sağlamalarını ve onları benimsemelerini” ifade eder. Bu bağlamda başarı amaç oryantasyonları hem konuya hakim olma veya performans ve yetenek sergileme gibi bireylerin başarı için belirledikleri genel odak noktaları ve amaçlarını, hem de bu bireylerin amaçlarını tanımlamak için kullanabilecekleri gelişme, kendi odaklı olma veya sosyal karşılaştırma yapma gibi kriter ve standartlarını içerebilir (Pintrich, 2000a). Öğrenme oryantasyonlu amaçlar öz-referanslıdır ve öncelikle bireye odaklanıldığı için bu amaçların daha kontrol edilebilir olduğu söylenebilir. Öte yandan performans oryantasyonlu amaçlar karşılaştırmaya dayalıdır ve bu amaçlarda bireyin kontrolü dışındaki faktörler de önemli rol oynadığı için kontrol edilme oranı daha düşüktür (Hatzigeorgiadis, 2002).

Araştırmalar öğrenme amacı ile akademik performans (Meece & Holt, 1993), verimli öğrenme stratejilerinin kullanımı (Ames & Archer, 1988), pozitif tutumlar (Archer, 1994) ve olumlu duygusal tepkiler arasında pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir. Ayrıca öğrenme amacı akademik alanlardan zevk ve doyum alma ile sürekli biçimde ilişkilidir (Jagacinski & Strickland, 2000). Araştırmalar performans amacı ile bu değişkenler arasında çok az bir ilişki olduğunu veya anlamlı bir ilişki bulunmadığını bildirmiştir.

Öğrenme amacını benimseyen birey “öğrenme amacıyla öğrenmeye” büyük önem vererek bu amaca yönelik davranışlar sergilerken, performans oryantasyonlu birey “performans amacıyla öğrenme” ye odaklanarak bu amaca yönelik davranışlar sergiler. Aynı zamanda öğrenme açısından değil aldığı notlar açısından diğer öğrencilerle kendini kıyaslar. Her iki yapı da öğrenmeye verilen değer ve bakış açısı yönünden farklılaşmaktadır. Başarı amaçlarını benimsemenin temelinde şu sorunun cevabı yatmaktadır: Öğrenme birey için başlıca odak noktası mıdır yoksa dışsal bir amaç için bir araç mıdır? (Meece ve diğerleri, 1988).

1.1.1. Öğrenme Amaç Oryantasyonu

Öğrenme amaç oryantasyonu bir öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Araştırmaların çoğu öğrenme amaç oryantasyonuna sahip bireylerin motivasyonel kazançlar elde ettiği, performans amacını benimsemenin ise zararlı ve uyumsuz durumlara yol açabileceğini göstermiştir (Pajares & Cheong, 2003). Araştırmacılar öğrenme amaçlarının birçok uyumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu değişkenler arasında; algılanan yetenek, derin bilişsel stratejileri kullanma, göreve ilgi duyma, başarıyı bireysel çabaya atfetme ve zor durumlar karşısında azimli olma gibi motivasyonel unsurlar sayılabilir (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Meece ve diğerleri, 1988; Nicholls ve diğerleri, 1985; Roeser ve diğerleri, 1996). Aynı zamanda öğrenme amaçlarının, bireyi engelleyici stratejilerin kullanılması ve acizlikle negatif yönde ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Pajares & Cheong, 2003).

Öğrenme amaç oryantasyonuna sahip olan birey, bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirir ve normatif yetenek sergilemek yerine öğreneceği konuya hakim olmaya çalışır. Öğrenme amacını benimseyen birey genellikle şu özellikleri sergiler; (a) uyumlu başarı davranışları geliştirme, (b) çaba harcama, (c) orta güçlükteki görevleri tercih etme, (d) göreve içsel olarak motive olma, (e) performansı geliştirme ve destekleme ve (f) başarısız olduğunda çalışmayı hemen bırakmayı azimli olma (Lemyre, ve diğerleri, 2002).

Jagacinski ve Nicholls (1987)'e göre öğrenme amacına uyum sağlama bireylerin başarıyı göreve bağlı olarak tanımlamalarına ve gelişimlerini kendi referanslarına göre değerlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenme amacına sahip olan birey yeterlilik düzeyini kendisi değerlendirir, gelişmeye odaklanır ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmez. Sosyal karşılaştırma bilgisi bireyin kendi yeterliliğini değerlendirmesi için gerekli değildir. Öğrenme amacının benimsenmesi durumunda diğerlerinin çabası ve performansı hakkında sosyal karşılaştırma bilgisinin, bireyin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığına yönelik kanıtlar vardır (Aktaran; Jagacinski & Strickland, 2000). Ayrıca öğrenme amacına sahip öğrenciler normal performans için gerekli olan bilgiye değil görevi en iyi nasıl

yapacaklarına ilişkin bilgiye odaklanır. Bu birey başarının yorumlanmasında sosyal normları değil kendi kişisel normlarını tercih eder (Jagacinski & Strickland, 2000).

Öğrenme amacını benimseyen öğrenciler yeni öğrenme becerileri kazanmaya, kavrama düzeylerini ve yeterliliklerini geliştirmeye ve öz-düzenleyici stratejileri kullanmaya eğilimlidir. Bu öğrenciler öğrenme görevleriyle daha bilişsel biçimde meşgul olur ve bilişsel ve bilişötesi stratejileri daha yoğun biçimde kullanabilir (Pintrich & De Groot, 1990). Bundan dolayı öğrenme amacı, gerçek öğrenme ve anlamayla ilgilidir. Öğrenme amacına oryante olan bireyler yeterliliğin esnek ve kontrol edilebilir olduğuna inanır ve hatalarını öğrenme için birer fırsat olarak algılar. Bu uyumlu profil genellikle yüksek başarıyla bağlantılıdır (Botsas & Padelia, 2003).

1.1.2. Performans Amaç Oryantasyonu

Performans amaçları öğrencinin sosyal karşılaştırmaya önem vermesi, çalışmalarını diğerlerini referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışarak yerine getirmesi, daha zeki ve yetenekli görünmeye çalışması ve yeteneksiz görünmekten kaçınması gibi özellikleri yansıtır. Bu amaç durumunda öğrenmeye hakim olmak da önemli olabilir ancak bu üstün yeterliliği kanıtlama vasıtasıyla gerçekleşir. Performans amacına oryante olan bireyler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu bireyler kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaksızın yeteneklerinin en üst düzeyde olup olmadığına gerçekçi biçimde karar veremez. Başarıya ulaşmak için çok çalışmak, yeteneği kanıtlamak için yeterli değildir. Birey en az diğerleri kadar çaba sergilemelidir (Jagacinski & Strickland, 2000). Butler (1992) performans amacını benimseyen öğrencilerin normatif performans bilgisiyle ilgilendiklerini bildirmiştir.

Performans amaçları, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlıkları yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz davranışlarla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Meece ve diğerleri, 1988). Koestner ve Zuckerman (1994) performans oryantasyonlu öğrencilerin sıklıkla öz-yıkıcı performans yüklemeleri ve negatif değerlendirmeleri de içeren uyumsuz davranışlar sergilediklerini bildirmiştir. Performans ve yeterliliğini kanıtlama amacında olan bireyler üstün normatif yetenek

sergilemeye çalışır. Bu bireye göre en iyi başarı diğerlerinin başarısız olduğu görevleri yapabilmek veya bir işi en az çabayla başarabilmektir (Lemyre, ve diğerleri, 2002).

Bu amacı benimseyen öğrenciler başkaları tarafından iyi değerlendirmeler almaya özen gösterir ve negatif yargılardan kaçınmak için büyük çaba sergiler. Ayrıca onlar yeterliliğin durağan olduğuna inanır ve genellikle içsel olarak motive olamazlar. Hataları başarısızlık işareti olarak algılar ve başarısızlık durumunda devam ettikleri çalışmayı kolayca terk ederler. Bu bireyler zor durumlarla yüzleşmekten kaçınırlar. Performans amaç oryantasyonlu bireyler yetenekli ve yeterli görünmeye özen gösterir ve diğerlerinde böyle bir izlenim bırakmaya odaklanır. Araştırmacılar performans amaçlarının, derin bilişsel stratejiler (Greene & Miller, 1996) ve akademik başarı (Dweck & Leggett, 1988) ile ilişkili olmadığı sonucunu elde etmişlerdir.

Bununla birlikte bazı araştırmacılar öz-bilinçlilik ile performans amaç oryantasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve performans amacını benimsemenin uyumsuzluk olarak nitelendirilemeyeceğini ileri sürmüştür. Harackiewicz ve diğerleri (1998)'in araştırması performans amaç oryantasyonunun akademik başarıyla pozitif ilişkisi olduğunu göstermiştir. Cockle ve Moore (1999) havacılık ve uçuş eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmadan benzer bulgular elde etmiştir. Bu araştırmacılar daha fazla performans oryantasyonlu olan öğrencilerin, öğrenme amacını benimseyen öğrencilere göre sadece akademik anlamda daha iyi performans sergilemekle kalmayıp aynı zamanda uçaklarını daha erken uçurduklarını bulmuştur.

Performans amacı ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren kanıtlar da bulunmasına rağmen, çoğu çalışmada performans amacı ile akademik başarı arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu net olmayan bulgulara tepki olarak son zamanlarda öğrenme amaçlarının başarı ile tamamen sistematik olarak ilişkili olamayabileceği ileri sürülmüştür (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Başarı amaçları teorisinin klasik formulasyonu, performans amaçlarının yaklaşma ve kaçınma unsurları arasında ayırım yapmamıştır. Ancak son zamanlardaki çalışmalar amaç oryantasyonlarının alt unsurlara ayrılabilirliğini ileri sürerek Dweck'in orijinal modelini önemli ölçüde genişletmiştir.

Amaç oryantasyonuna yönelik klasik ikili sınıflama, performans amaç oryantasyonunu bir derece negatif olarak betimlemesine rağmen bazı araştırmacılar performans amaçlarının tamamen uyumsuz olmadığını ve hatta bazı durumlarda uyumlu olduğunu ileri sürmüştür (Elliot & Harackiewicz, 1996; Midgley ve diğerleri, 2001). Midgley ve diğerleri (2001) performans amaçlarına ilişkin geniş bir literatür incelemesi yapmış ve “performans amaçlarının erkek ve yaşı daha büyük öğrenciler için kız ve yaşı daha küçük öğrencilere göre daha kolaylaştırıcı olduğunu tespit etmiştir” (s. 82). Performans amaçları ile diğer uyumlu değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen sonuçlar oldukça tutarsızdır. Örneğin bazı çalışmalar benlik kavramı, akademik öz-yeterlilik, duygu, tutumlar, akademik çalışmaya verilen değer ve çaba ile performans amaçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu kanıtlarken (Elliot & Church, 1997; Pintrich & Garcia, 1991), bazıları herhangi bir ilişki tespit edememiş veya negatif ilişki olduğunu saptamıştır (Midgley ve diğerleri, 2001). Middleton ve Midgley (1997) bu tutarsızlığın, performans amaç oryantasyonunun göz ardı edilen özel bir unsuruyla ilişkili olabileceğini ileri sürmüştür. Bu tartışmalara bağlı olarak son zamanlarda birçok araştırmacı performans amaçlarının da iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren ikili bir model tanımlamış ve bu iki boyut arasındaki ayrımı, bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanmak (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden kaçmak (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan & Hall, 2005). Sonuç olarak performans amaçları performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt boyuta ayrılmıştır (Elliot, 1999).

1.1.3. Performans-yaklaşma ve Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonları

Pintrich (2000b) başarı için çoklu amaçlar veya “çoklu rotalar” geliştirilmesinin klasik yöntemlere göre daha iyi bir yaklaşım olabileceğini ileri sürmüştür. Pintrich’e göre öğrencilerin öğrenme amaçları belirlemesi, öğrenme çalışmalarından bağımsızdır ve bazı çalışmalar birden fazla öğrenme amacına oryante olmayı gerektirebilir. Örneğin öğrenciler belli bir zamanda hem materyali iyi bir şekilde öğrenmek hem de sınıftaki diğer öğrencilere göre daha iyi performans sergilemek isteyebilir. Bu “çoklu rotalar” öğrencileri başarıya ulaştırırken aynı zamanda farklı öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlar (Pintrich, 2000b).

Araştırmacılar bazı durumlarda performans amaçlarının öğrenme amaçlarına göre daha iyi ve uyumlu başarı davranışlarına rehberlik ettiğini savunarak performans amaç oryantasyonunun uyumsuz şablonlarını sorgulamıştır (Botsas & Padeliadu, 2003). Elliot ve Harackiewicz (1996) ve diğer araştırmacılar (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997) ‘klasik’ başarı amaç oryantasyonu teorisinin sadece iki amaç oryantasyonunu dikkate aldığını (ğrenme ve performans), çok genel olduğunu ve araştırma sonuçlarının karmaşıklığa yol açtığını ileri sürmüştür.

ğrenme amacına oryante olan öğrenciler yeteneklerini ve yeterlilik düzeylerini geliştirme, performans amacını benimseyen öğrenciler ise yeteneklerini kanıtlama eğilimine sahiptir (Pajares & Cheong, 2003). Ancak teorisyenler motivasyonun hem yaklaşma hem de kaçınma unsurunu içerdiğini savunmuştur (Elliot & Harackiewicz, 1996). Yani bireyler başarı elde etmek veya başarısızlıktan kaçınmak için çaba sergileyebilir. Performans amacını benimseyen öğrenciler; ğretmen ve ebeveynlerini memnun etmek, sınıfta iyi bir ğrenci profili çizmek veya kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi ğrenci olmaya ‘yaklaşma’ eğilimi gösterebilir. Aynı zamanda bu öğrenciler; yeteneksiz görünmekten, gülünç duruma düşmekten veya aptal görünmekten ‘kaçınma’ eğilimi de sergileyebilir (Pajares & Cheong, 2003).

Elliott ve Harackiewicz (1996) performans amaçlarını, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt unsura ayırmış ve performans-yaklaşma amaçlarının içsel motivasyonu desteklediğini ifade etmiştir. Bu sınıflamaya göre performans-yaklaşma amacını benimseyen bir ğrenci diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışır ve diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalar. Performans-kaçınma amacını benimseyen öğrenciler ise diğerlerine göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemeye çalışarak yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak için mücadele verir (Elliott & Harackiewicz, 1996).

Performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrenciler yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergilemeye çalışır. Öte yandan performans-kaçınma oryantasyonlu öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakırlar. Araştırmacılar çalışmalarında bu ayrımı doğrulamış ve performans-kaçınma amacının uyumsuz davranışlara neden olduğunu,

performans-yaklaşma amacının uyumsuz davranışlara yol açmadığını ileri sürmüştür (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Elliot ve Church (1997) çalışmalarında öğrenme amaçlarının başarı motivasyonu, performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusu, performans-yaklaşma amaçlarının ise hem başarı motivasyonu hem de başarısızlık korkusu ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmacılar performans odaklı olan öğrencilerin, başarı durumunun zor ve tehdit edici olarak yorumlanmasına göre yaklaşma veya kaçınma amaçlarına oryante oldukları sonucuna varmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar algılanan yeteneğin başarı amacını benimsemenin öncülü olduğu sonucunu elde etmiştir. Buna göre yüksek algılanan yetenek öğrenme ve performans-yaklaşma amaçlarının, düşük algılanan yetenek ise performans-kaçınma amaçlarının öncülü olarak tespit edilmiştir.

Yazarlar performans-yaklaşma amaçlarının, farklı yaşlarda farklı motivasyonel unsurlarla ilişkili olabileceğini ileri sürmüştür. Middleton ve Midgley (1997) performans-yaklaşma amaçlarının erken yaşlarda kolaylaştırıcı bir işlevi olmayabileceğini, Elliot ve Harackiewicz (1996) ise bu amaçların ileri yaşlarda motivasyonu destekleyebileceğini belirtmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde başarı amaç oryantasyonlarının gelişimine odaklanan araştırmalar bu konuya daha fazla netlik kazandırabilir.

Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amaçlarının akademik öz-yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ve yardım arama davranışından kaçınmayla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Performans-kaçınma amaçları aynı zamanda akademik anlamda bireyin kendini sınırlamasıyla da pozitif ilişkili bulunmuştur (Midgley & Urda, 2001). Bu uyumsuz davranış dikkati, yetenekten başka yöne odaklayan ve yetersiz performans sergilemeye neden olan stratejilerin kullanımını içerir (örneğin; “daha iyi bir rapor yazabilirdim ancak buna uygun kağıdım yoktu”). Bazı araştırmacılar performans-kaçınma amaçlarının başarısızlık korkusuyla ilişkili olduğunu bulmuştur (Elliot & Church, 1997). Şaşırtıcı biçimde performans-kaçınma oryantasyonu, çok az araştırmada amaç oryantasyonu kapsamında ele alınmıştır. Bundan dolayı başarı motivasyonu alanında bu amaç oryantasyonu ve onun öğrenme üzerindeki etkilerine yönelik daha ileri araştırmalara ihtiyaç vardır (Pintrich, 2000).

Meece (1994) beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin çoklu öğrenme amaçları benimseyip benimsemediklerini tespit etmek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden üç grup oluşturulmuştur: yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma grubu, yüksek öğrenme/yüksek performans-yaklaşma grubu ve düşük öğrenme/düşük performans-yaklaşma grubu. Yapılan analizler sonucunda yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma amaçlarını benimseyen öğrencilerin diğer iki gruba göre, yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları ve düşük öğrenme/düşük performans-yaklaşma grubundaki öğrencilerin yeterliliklerini alt düzeyde algıladıkları görülmüştür. Seifert (1995) benzer bir araştırma yürütmüş ve çalışmasında üç grup oluşturmuştur: yüksek öğrenme/yüksek performans, yüksek öğrenme/düşük performans ve düşük öğrenme/orta performans. Sonuçlar ilk iki grubun son gruba göre yeteneklerini yüksek düzeyde gördükleri ve daha pozitif duygular yaşadıklarını ortaya koymuştur (Aktaran; Cowan, 2002).

Midgley ve Urdan (2002)'nin araştırması, performans-kaçınma unsurunu da bir amaç oryantasyonu olarak ele almıştır. Araştırmacılar öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını temel alarak sekiz grup oluşturmuşlardır. Öğrenme ve performans-yaklaşma oryantasyonu temelinde dört grup oluşturulmuştur: düşük öğrenme/düşük performans-yaklaşma, yüksek öğrenme/düşük performans-yaklaşma, düşük öğrenme/yüksek performans-yaklaşma ve yüksek öğrenme/yüksek performans-yaklaşma. Öğrenme ve performans-kaçınma oryantasyonu temelinde de dört alt grup oluşturulmuştur: düşük öğrenme/düşük performans-kaçınma, yüksek öğrenme/düşük performans-kaçınma, düşük öğrenme/yüksek performans-kaçınma ve yüksek öğrenme/yüksek performans-kaçınma. Sonuçlar öğrenme amaçlarıyla birlikte benimsenmesine rağmen performans-kaçınma amaçlarının, akademik öz-engellemeyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışma öğrenme süreçlerini anlamak amacıyla performans-kaçınma alt unsurunu araştırmaya dahil etmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin çoklu amaçları benimseyebileceğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte bu alandaki araştırmalar hala sınırlıdır ve başka araştırmalara ihtiyaç vardır.

Performans amacına yönelik yaklaşma/kaçınma ayrımı kabul görmesine rağmen son zamanlarda Pintrich (2000a) ve Elliot (1999) bazı bireylerin öğrenme/kaçınma amacını benimseyebileceğini ileri sürmüştür. Öğrencilerin yanlış anlama, doğru öğrenememe

veya göreve hakim olamamaktan kaçınmaya odaklandığı durumlar da olabilir. Daha “mükemmeliyetçi” olan bazı öğrenciler yanlış olan bir şeyi öğrenmemeye veya öğrenme görevini doğru olmayan bir biçimde yapmamaya yönelik standartlar belirleyebilir. Bu öğrenciler diğerleriyle karşılaştırma yaptıkları (performans-kaçınma amacı) için değil kendi yüksek standartlarından dolayı yanlış yapmaktan kaçınmaktadır (Pintrich ve diğerleri, 2003). Elliot ve McGregor (2001) dört amaç modelini incelemiş ve faktör analizinde dört farklı amaç için deneysel destek elde etmiştir. Ayrıca öğrenme/kaçınma amacı; daha yoğun anksiyete yaşama ve öğrenme ve çalışmaya yönelik daha az uyumlu yaklaşımlar benimseme gibi negatif çıktılarla da ilişkili olabilir.

1.2. Başarı Amaçlarıyla İlişkili Değişkenler

Amaç oryantasyonu teorisi başarı amaçlarını sadece basit biçimde öğrencilerin düzenlediği amaçlar olarak tanımlamamış aksine başarı amaçlarının; yüklemeler, öz-yeterlilik, duygu, zihinsel yetenek hakkındaki inançlar, çaba, niyet, başarı ve başarısızlık, hatalar ve standartlar hakkında bir dizi ilişkili inançları içeren akademik görevlere yönelik genel bir oryantasyon olarak ele almıştır (Pintrich, 2000). Bu boyutların her birinin “başarı amaçları” yapısının bir unsuru olduğu varsayılmaz. Bu durum araştırmaların başarı amaçları ile diğer ilişkili motivasyonel ve bilişsel yapılar arasındaki teorik ve deneysel bağlantıları tespit etmeye çalışmasından kaynaklanmaktadır, ancak onlar başarı amacı yapısının bir unsuru değildir. Bu teori “başarı amacı yapısının gücünü ve teorik anlamda yararlılığını kanıtlayan” amaç oryantasyonlarının bu değişkenlerle entegrasyonudur (Pintrich, 2000a, s. 94). Başarı amaç oryantasyonları tutarlı biçimde diğer yapılarla sıklıkla ilişkilidir ancak amaçlar; yüklemelerden, zihinsel teorilerden, başarıdan, başarısızlıktan ve duygusal tepkilerden net bir biçimde farklıdır (Pintrich ve diğerleri, 2003).

1.2.1. Zihinsel Yetenek ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Dweck (1999)’un sosyal-bilişsel motivasyon modeli akademik başarı açısından bireylerin benzer yeteneklerinin neden farklılaştığını anlayabilmek için yararlıdır. Bu modele göre bireylerin başarı durumlarına yönelik yaklaşımlarındaki farklılıklar onların zihinsel yeteneklerine ilişkin inançlarıyla bağlantılıdır. Bu model karşılıklı

ilişkili olan üç unsurdan meydana gelmektedir: (a) zihnin doğasının sabit veya esnek oluşu hakkında inançlar, (b) başarı amaç oryantasyonları ve (c) bunlara uygun davranışsal tepkiler. Dweck (1999) zihinsel yeteneklere ilişkin iki temel inanç ileri sürmüştür. Birincisi ‘durağan teori’dir ve bu inancı benimseyenler zihinsel yeteneklerinin değişmez biçimde sabit olduğunu düşünür. İkincisi olan ‘gelişen teori’yi benimseyen bireyler ise zihinsel yeteneklerinin esnek olduğuna ve daha iyi bir duruma getirilebileceğine inanır.

Zihnin ya da yeteneğin esnek olduğuna ve çaba aracılığıyla gelişebileceğine inanan (gelişen teori) öğrenciler, odak noktası bilgi ve beceriyi artırmak olan öğrenme amacına oryante olmaya eğilimlidir. Davranışsal tepkiler açısından ise bu öğrenciler öğrenmeye hakim olmayı benimser. Bu bireyler zor öğrenme görevleriyle mücadele ederek gerçek anlamda öğrenmeye, ‘esnek’ yeteneklerini geliştirip artırmaya yardımcı olacak öğrenme amaçları geliştirir (Robins & Pals, 2002). Bu öğrenciler zor görevlerle karşılaştıklarında daha azimli olur, alternatif stratejiler kullanır, başarısızlıklarını yetenekten yoksun olmaya değil yeteri kadar çalışmamaya atfeder ve sonuçta “öğrenme” eğilimli davranışlar sergiler (Ironsmith ve diğerleri, 2001).

Aksine zihin ve yeteneğin sabit ve değişmez olduğuna inanan (durağan teori) öğrenciler yeteneği kanıtlamayı ve negatif değerlendirmelerden kaçınmayı vurgulayan performans amacını benimserler. Performans oryantasyonlu öğrenciler başarılı olacaklarına inandıkları kolay görevleri tercih eder ve daha zor görevlerden aktif biçimde kaçınırlar. Onlar başkaları tarafından değerlendirildiklerinde önemli düzeyde anksiyete yaşar ve öz-güvenleri kolayca sarsılabilir. Dweck’e göre performans amaçları iyi notlar almayı ve sosyal anlamda kabul görmeyi istemekle ilişkilidir. Performans amacına sahip öğrenciler öğrenmenin aktif süreçlerinden daha çok çıktılarıyla ilgilenir ve zihinsel yeteneğin gelişemeyeceğine inanarak durağan teoriyi benimserler (Robins & Pals, 2002). Bu öğrenciler pozitif değerlendirmeler alabilmenin mümkün olduğu kolay görevlerde daha iyi performans sergiler ancak zorluklarla yüzleştiklerinde cesaretleri kırılır.

Zihinsel yeteneklerine ilişkin durağan teoriyi benimseyen bireyler acizlik ifade eden tepkiler ortaya koyarlar. Ayrıca zihinsel yeteneklerinin sabit olduğuna inanan

bireylerin benlik saygıları düşükken, bu yeteneklerinin gelişebileceğine inanan bireylerin benlik saygıları sürekli gelişmektedir (Robins & Pals, 2002). Dweck ve arkadaşlarının önceki çalışmaları, bu benlik teorisinin başarı alanında güçlü bir etkisi olduğuna yönelik destekleyici kanıt sağlamıştır (Robins & Pals, 2002).

Bu benlik teorileri ve onların amaç oryantasyonlarına eşlik etmeleri başarısızlığı yorumlamada ve başarısızlığa verilen tepkilerde farklılıklar oluşturmaktadır. Gelişen teoriye inanan bireyler başarısızlık yaşadıklarında daha çok öğrenmeye hakim olmayı içeren tepkiler ortaya koyarlar ve başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine atfederler (başarısız oldum çünkü yeteri kadar çalışmadım). Ve sonuç olarak zor bir öğrenme göreviyle ilgilenirken göreve hakim olmayı benimseyen bireyler sürekli artan bir efor sergiler, daha verimli problem çözme stratejileri kullanır ve yüksek düzeyde pozitif duyguya sahip olurlar. Bu bireyler yeteneklerinin çaba sonucunda gelişebileceğine inandıkları için öğrenme görevine hakim olma odaklı tutumlar ortaya koyarlar. Zihinsel yeteneklerinin gelişebileceğine inanmayan bireyler ise başarısızlıkla yüzleştiklerinde uyumsuz öz-yüklemelerde bulunur (örneğin, “başarısız oldum çünkü ben bir aptalım”), negatif duygular yaşar ve yeteneksiz görünmemek için çalışmayı terk ederler (Robins & Pals, 2002).

Zihinsel yeteneklerinin sürekli durağan olduğuna inanan üniversite öğrencileri sıklıkla şu duygu ve düşüncelere sahiptir; *“Kendimi kaygılı hissediyorum, başarısızlıklarımın dolaylı utanıyorum, daha iyisini yapamadığım için öfkeliyim ve hatta biraz da depresifim. Aslında akademik ortalamam berbat bir durumda, bundan dolayı ben de kendimi berbat hissediyorum”*. Zihinsel yeteneklerinin gelişebileceğine inanan üniversite öğrencileri ise; *“Daha iyi yapabileceğime inanyorum, transkriptimde düşük not görmek benim için gerçekten çok zor ancak notlarımı gözden geçirerek nasıl daha iyi bir duruma gelebileceğime ilişkin kendimi cesaretlendirebilirim, notlarıma rağmen daha öğrenmem gereken çok şey olduğuna inanyorum”* şeklinde düşüncelere sahiptir (Robins & Pals, 2002, s. 313).

Bu düşünceler bireylerin başarı durumlarında kendilerini nasıl algıladıklarına bağlı olarak, başarıya yönelik yaklaşım yollarının farklı olduğunu göstermektedir. Bazı bireyler performansa büyük önem verirken bazıları öğrenmenin daha önemli olduğu

görüŖüne odaklanırlar. Bir birey zorluklarla mücadele etmekten zevk alır bir diğeri başarısız olmaktan ve dolayısıyla ise aptal görünmekten kaçınmak için kolay yolu seçer. Bazı insanlar başarılarını doğal yeteneklerine atfeder, bazıları ise sadece çok çalışarak başarılı olduklarına inanırlar. Ve bazı öğrencilerin kötü not aldıklarında cesaretleri kırılırken bazıları ise bu durumda daha çok çalışmaya motive olurlar (Robins & Pals, 2002).

Diener ve Dweck (1980) bu modeli test etmek için öğrencilere bir problem çözme görevi vermiş ve onlardan bu görevi tamamlamalarını istemiştir. Öğrenciler ilk problemleri kolayca çözebilmiş ancak son bir kaç problem yaşlarına göre çok zor olduğu için çözememişlerdir. Çalışmanın başlangıcında çocukların tümü problem çözme yeteneği açısından eşit düzeydedir ancak zor problemlerde başarısızlık yaşayınca performans oryantasyonlu çocuklar dikkatlerini başarısızlıklarına odaklamış ve bu başarısızlıklarını yetenek yoksunluğuna yüklemişlerdir. Bu öğrenciler öğrenilmiş acizlik sergileyerek yenilgi ve depresyon duygularına sahip olmuştur. Aksine öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin tepkileri kendilerini başarısız olarak algılamadıklarını göstermiştir. Bu çocuklar yeni stratejiler denemişler ve artan motivasyon sergilemişlerdir.

İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalar zihinsel yeteneğe yönelik durağan veya gelişen bakış açılarının, bireylerin duygu, başa çıkma stratejileri ve yüklemelerini de etkilediğini göstermiştir (Deemer, 2004). Zhao ve diğeri (1998), zihinsel yeteneklerin durağan olduğuna inanan üniversite öğrencilerinin varsayımsal akademik başarısızlıklar (örneğin düşük not aldığı hayal etme) karşısında güçlü negatif duygular yaşadıklarını, çaresizlik ifade eden başa çıkma stratejileri sergilediklerini ve zihinsel yeteneklerini küçümser biçimde tepkide bulduklarını saptamıştır. Öte yandan zihinsel yeteneklerin gelişebileceğine inanan öğrenciler daha az negatif duygular sergilemiş ve yeni stratejiler ve biraz daha çabanın gelecekte daha iyi başarıya ulaştıracakđını ifade etmişlerdir (Aktaran; Deemer, 2004).

1.2.2. Yetenek ve Çaba Açısından Başarı Amaç Oryantasyonu

Dweck (1986) bireyin zihinsel yeteneklerine ilişkin inanç ve algılarının amaç oryantasyonuyla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenme amacını benimseyen

bireyler zihinsel yeteneği esnek olarak algılar ve “zihinsel yetenek isteğe bağlı olarak geliştirilebilecek bir şeydir” şeklinde dűřünürler (Dweck, 1989, s.102). Zihinsel yeteneklerini dinamik bir özellik olarak algılayan öğrenciler gelişen teoriyi benimserler. Bu bakış ağısında zihinsel yeterliliğin daha fazla çaba ve daha zor akademik görevlerle geliştirilebilecek bir dizi beceriden meydana geldiği dűřünülür (Dweck, 1989; Dweck & Leggett, 1988). Çaba ve yeterliliğin pozitif ilişkili olduğunu öne süren bu bakış ağısının bir sonucu olarak bireyler çabayı, öğrenmeyi daha verimli bir konuma getirmek için bir strateji veya metot olarak dikkate alma eğilimine daha fazla sahiptir. Hatalar ise hangi stratejilerin verimli olduğunu ve hangilerinin değişmesi gerektiğini öğrenme imkanı sağladıkları için öğrenme sürecinin gerekli bir unsuru olarak dűřünülür (Dweck & Elliot, 1983).

Performans oryantasyonlu öğrenciler ise durağan teoriyi benimser, zihinsel yeteneği öğrenme görevlerindeki performans aracılığıyla değerlendirilebilen, sabit ve gelişmeyen bir özellik olarak algılar ve “yeni bir şeyler öğrenebilirsin, ancak zeka düzeyin değişmez” şeklinde dűřünür (Dweck, 1989, s. 102). Bundan dolayı bu öğrenciler performansı zekanın bir ölçütü olarak ele alır. Bu inanç performansları hakkında diğerlerinin yaptığı değerlendirmeleri yanlış yorumlamalarına neden olur (Dweck & Elliot, 1983; Dweck, 1986; Dweck, 1989). Öğrenme oryantasyonlu öğrenciler çaba ve yeteneği pozitif ilişkili olarak algılarken, performans oryantasyonlu öğrenciler çaba sergilemeyi, düşük yeteneğin kanıtı olarak yorumlar ve diğerlerinin de kendileri gibi yorumladığını dűřünür. Bu durum bazı öğrencilerin negatif değerlendirmelerden, başarısızlıktan ve çaba sergilemekten kaçınmak için zor öğrenme görevlerinden kaçınmalarına neden olur (Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Leggett, 1988).

1.2.3. Öz-Yeterlilik ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Öz-yeterlilik veya bireyin bir öğrenme görevini yerine getirmeye yönelik kapasitesine olan inancı görev için harcanan çabada, azimli ve ilgili olmada anahtar bir rol oynar (Zweig & Webster, 2004). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nde öz-yeterlilik kavramı, bireylerin kapasiteleri hakkındaki bilgiyi bütünleştirme, değerlendirme ve gelecekteki seçimlerini ve harcayacakları çabayı düzenleme yolu olarak ele alınmıştır.

Öz-yeterlilik hem bir durum değişkeni hem de bir özellik değişkeni olarak çalışılmıştır. Genel kişilik özelliklerine benzemeksizin öz-yeterlilik durağan bir değişken olarak algılanamaz. Öz-yeterlilik bireyin kapasitesine ilişkin yargılarını ve sonuçta bireyin performansını etkileyen bir dizi faktörü bütünleştiren dinamik bir değişkendir (Zweig & Webster, 2004).

Stevens ve Gist öz-yeterlilik (bir görevi yerine getirmek için algılanan yapabilirlik) ve amaç oryantasyonunun (öğrenme görevlerine yaklaşım yolu) kavramsal anlamda farklı olduklarını ve zor görevlerde karşılıklı olarak etkileşimde bulduklarını ileri sürmüştür (Aktaran; Zweig & Webster, 2004). Araştırmalar öğrenme amacını benimseme ile öz-yeterlilik arasında pozitif ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Bireyin herhangi bir alanda yeterli olabilmenin çalışma ve azimle mümkün olacağına inanması yüksek düzeyde öz-yeterlilik gelişimine yardımcı olur (Gerhardt & Brown, 2005). VandeWalle ve diğerleri (2000) yüksek düzeyde öğrenme amacını benimseyen öğrencilerin başarıyı sağlayan başlıca etkenin çaba olduğuna ve başarıya ulaşmak için gerekli yeterliliği geliştirebileceklerine inanma olasılıklarının yüksek olduğunu saptamıştır.

Benzer biçimde Beaubien ve Payne (1999) öğrenme amacına oryante olan ve yeteneklerini esnek olarak dikkate alan bireylerin başarısızlıkları birer öğrenme deneyimi olarak düşünme olasılıklarının daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda öz-yeterliliğin, performans-kaçınma amacıyla negatif ilişkili olabileceğini de ileri sürmüştür (Elliot & Church, 1997). VandeWalle ve diğerleri (2000) performans-kaçınma amacına sahip olan bireylerin öz-yeterliliklerinin zamanla zarar göreceğini, çünkü performans-kaçınma oryantasyonunun pesimistik düşünce ve yeteneğin durağanlığı görüşüyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amacının anksiyete ile pozitif, öz-yeterlilikle ise negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Elliot ve Church (1997) ise öğrencilerin yeterlilik beklentilerinin (öz-yeterlilik) performans-kaçınma amacıyla negatif ilişkisi olduğunu saptamıştır.

1.2.4. Algılanan Yetenek ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Algılanan yetenek bireyin diğerlerine göre bir görevde kendini ne derece başarılı algıladığına ilişkin bir değerlendirmedir (Nicholls, 1984). Bundan dolayı sosyal karşılaştırmayı içerir. Başarı amaç teorisi, algılanan yetenek düzeyi düşük olan bireylerin başarısızlık durumlarında anksiyete yaşadıklarını ve performanslarının zarar gördüğünü ileri sürmektedir (Jagacinski & Strickland, 2000). Yetenek açısından kendilerini alt düzey olarak algılayan bireylerin yeteneklerini küçümseyecek yorumlar yaptıkları ve başarısızlık durumlarıyla yüzleştiklerinde negatif duygular yaşadıkları saptanmıştır (Elliot & Dweck, 1988). Ancak bu durum kendi yeteneklerini oldukça iyi gören bireyler için sıklıkla geçerli değildir. Kendi yeteneklerine ilişkin öz-güvene sahip olan bireyler başarısızlık yaşadıklarında yeteneklerini değil eforlarını yetersiz bulurlar. Öğrenme amacına sahip bireyler için algılanan yetenek düzeyi zorluklara verilen tepkilerde başrolü oynayan etken değildir (Jagacinski & Strickland, 2000).

Algılanan yeteneğin amaçları benimsemedeki rolü yoğun tartışmalara neden olmuştur. Dweck ve arkadaşları deneysel çalışmalarında öğrencileri yeteneğin değerlendirilmesine veya kazanılan becerilerin değerine oryante ederek, görev ve yetenek amaçlarını açığa çıkarmıştır (Elliott & Dweck, 1988). Araştırmacılar algılanan yeterlilik düzeyinin, yetenek amaçları ve davranış şablonları arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini saptamıştır. Öğrenme değerinin ön plana çıkarıldığı koşulda öğrenciler algılanan yetenek düzeylerine bakmaksızın öğrenme görevine hakim olmaya yönelik davranış şablonları sergilerken, değerlendirmenin önemli olduğu durumlarda algılanan yetenek düzeyleri yüksek olan öğrenciler öğrenme amacını benimsemiş, yetenek düzeylerini düşük olarak gören öğrenciler ise çaresizlik örnekleri sergilemişlerdir. Algılanan yetenek ile öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaçları arasındaki ilişkiyi netleştirmeye yardım olacak daha ileri düzeyde çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.2.5. Duygulanım ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Başarı amaçlarını benimseme ile duygusal süreçler ve çıktılar önemli oranda ilişkilidir. Öğrenme amaçları ve içsel motivasyonla ilişkili olan duygular genellikle öğrenmeden zevk almaya yöneliktir. Anksiyete, öfke ve üzüntü gibi negatif duyguların pozitif içsel

motivasyonu ve öğrenme amacını azalttığı varsayılmaktadır. Bazı durumlarda ise stres ve kaygı gibi duygular negatif içsel motivasyon yaratır ve öğrenme görevlerinden kaçınmayı artırır (Nichols ve diğerleri, 2003).

Öğrenme amaç oryantasyonu içsel motivasyon ve pozitif duygularla ilgili olmasına rağmen, performans amaç oryantasyonu daha çok okul ve öğretmen yönlendirmeli, dışsal motivasyonla ilişkili ve sıklıkla yaklaşma/kaçınma davranışlarıyla bağlantılıdır. Ayrıca performans amaç oryantasyonu umutsuzluk, anksiyete ve öğrenme çıktılarını yönelik beklenen doyumla da ilişkilidir. Bu davranış ve duygular sosyal karşılaştırmaya, diğerlerinden daha iyi olmaya, zeki görünmeye ve yeteneksiz görünmekten kaçınmaya odaklanır. Performans amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler, diğerlerinin pozitif değerlendirmelerine bağımlı oldukları için, düşük benlik-saygısı ve yüksek düzeyde yeteneksizlik duygusu geliştirme riskiyle karşı karşıyadır. Ayrıca bu öğrenciler düşük zihinsel yeteneğin göstergesi olduğuna inandıkları için hatalar ve düşük performans karşısında kolayca yılgınlığa düşerler (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Performans amacı özellikleri sergileyen öğrenciler öğrenme süreciyle ilgili olmaktan ziyade, akademik performansları ve akranları arasındaki duruşları hakkında anksiyete yaşar. Diğer bir deyişle bu öğrenciler özellikle de daha fazla kaçınma davranışları sergileyen ve umutsuzluk gibi duygulara sahip olan öğrenciler bir bütün olarak öğrenme süreciyle daha az aktif olarak meşgul olur ve öğrenme amacıyla ilgili negatif duygular geliştirirler. Bununla birlikte performans-yaklaşma amaç oryantasyonu özellikleri sergileyen ve anksiyete, öğrenmeden zevk alamama ve hayal kırıklığı gibi duygular yaşayan öğrenciler bilgiyi süreçlendirmeye ve öğrenme durumunun detaylarını değerlendirmeye yönelik daha uyumlu stratejiler seçebilir.

Araştırmacılar öğrenme amacının; öz-yeterlilik, değer ve ilgi, görevle meşgul olma ve zor görev karşısında azimli olma gibi motivasyonel inançlar, öz-düzenleme ve stratejilerin kullanılması gibi birçok faktörle pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenme amaçlarının, bilişsel yaratıcılığa daha fazla izin veren pozitif duygularla daha ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer yandan performans amaçları özellikle de kaçınma özellikleri ve umutsuzluk gibi negatif duyguların aynı faktörlerle negatif yönde ilişkili

olduğu görülmüştür (Nicholls ve diğerleri, 2003). Bundan dolayı önceki araştırmalar öğrenme amacı taşıyan bireylerin, öğrenme stratejilerinin daha fazla farkında olduklarını, öğrenmeye ilişkin daha pozitif eğilimlere sahip olduklarını, daha fazla pozitif duygular sergilediklerini ve akademik anlamda daha iyi performans gösterdiklerini ileri sürmüştür. Aynı zamanda performans amacına oryante olan bireyler, bazı durumlarda öğrenmeye yönelik düşük bilişsel stratejiler ve negatif motivasyonel duygulara, bazı durumlarda ise arzu edilen öğrenme amacına ulaşmayı kolaylaştıran, önemli bilişsel stratejileri artırabilen yaklaşma ve kaçınma özelliklerine ve olası pozitif ve negatif duygulara daha fazla bağımlıdır (Nicholls ve diğerleri, 2003).

Son araştırmalar performans-yaklaşma amaç oryantasyonu özellikleri sergileyen öğrencilerin sıklıkla okul ortamında akademik başarıya sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenler performans amacını geliştirecek ortamları daha çok oluşturmalarına karşın onların çoğu, öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonlu olmalarını daha çok, performans amaç oryantasyonlu olmalarını ise daha az tercih etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler öğrenmeden daha fazla zevk alan, öğrenme süreçleriyle daha fazla meşgul olan ve öğrenmeye içsel olarak motive olmuş yaratıcı öğrencileri tercih etmektedir (Nicholls ve diğerleri, 2003).

1.2.6. Genel Amaçlar ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Öğrenme veya performans oryantasyonlu öğrenciler öğrenme görevlerinde farklı sorular sorma eğilimindedir. Öğrenme amacını benimseyen öğrenciler öğrenme görevlerine “Bunu nasıl yapabilirim?” ve “Ne öğreneceğim?” gibi sorularla yaklaşır ve öğrenme göreviyle ilgili süreci anlamayla meşgul olurlar (Dweck & Elliot, 1983). Bu öğrenciler çalışacakları materyali seçerken, yeni şeyler öğrenmelerine imkan sağlayan veya başarısızlık riski olsa bile kendilerini zorlayan öğrenme görevlerini tercih ederler (Dweck & Leggett, 1988). Öğrenme amaçlı öğrenciler, yeni bilgi ve beceriler kazanma uğruna yeteneksiz görünme riski alabilir; akranları ve öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirileceklerini önemsemeyerek, kazanacakları becerilere veya üzerinde çalıştıkları öğrenme görevini başarıyla tamamlamalarından dolayı elde edecekleri doyuma odaklanır (Dweck, 1986).

Bunun aksine performans oryantasyonlu öğrenciler öğrenme görevlerini ele alırken “Bunu yapabilir miyim?” veya “Beceriksiz görünür müyüm?” gibi soruları önemser (Dweck & Elliot, 1983). Bu öğrenciler öğrenmenin kendisine odaklanmak yerine kendilerine odaklanır ve öğrenmeyi diğerlerini etkileme aracı olarak görürler (örneğin, zeki görünmek için mümkün olduğunca hızlı biçimde doğru cevabı bulma veya beceriksiz görünmemek için görevi yerine getirmekten kaçınma) (Ames, 1992). Onlar diğerlerinden pozitif geri-dönüt ve değerlendirmeler kazanmayı amaçlar ve akranlarından daha fazla performans sergilemek için çabalar. Performans oryantasyonlu öğrenciler herhangi bir öğrenme görevini seçerken ön koşul olarak o görevin, çevreleri tarafından uygun değerlendirmeler getirip getirmeyeceğinden emin olmak isterler. Bundan dolayı bu öğrenciler ya başarılı olmalarını garanti edebilecek derecede kolay olan öğrenmeleri ya da başarısızlığın kaçınılmaz olduğu son derece zor olan ve kendi yeteneklerinin bir yansıtıcısı olmayan öğrenmeleri tercih ederler (Nicholls, 1984; Dweck, 1986).

1.2.7. Başarı ve Başarı Amaç Oryantasyonu

Öğrenme amaçlı öğrenciler gelişim, ilerleme ve öğrenmeye hakim olmaya odaklanır ve ancak bu durumlarda başarıya ulaştıklarını düşünürler (Ames & Archer, 1988). Yeterlilik duygusu yeni bilgi ve beceri elde ettiklerini fark etmelerine bağlı olarak gelişir. Öğrenme oryantasyonlu öğrenciler öğrenmelerini kolaylaştırmak için kendi yetenekleri hakkında diğerlerinden bilgi alırlar. Bu durum onların yeterli ve yetersiz yönlerini dikkate alarak kendilerine uygun stratejiler geliştirmelerine imkan sağlar ve başarıya yönelik uygun standartlar geliştirmeleri için doğru bilgi verir (Dweck & Elliot, 1983).

Performans oryantasyonlu öğrenciler ise sadece sınavlardan akranlarına göre yüksek puan aldıklarında ve onlardan daha yüksek performans sergilediklerinde kendilerini başarılı ve yeterli olarak görürler (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Bu öğrencilerin yeterlilik duygusunu kazanabilmeleri diğerlerinden alacakları pozitif yargılara bağlıdır (Ames & Archer, 1988). Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler yetenekleri hakkında doğru bilgiyi araştırırken, performans

oryantasyonlu öğrenciler diğerleri tarafından beğenilmek ve eleştirilerden kaçınmak için çabalar (Dweck & Elliot, 1983).

1.3. Başarı Amaç Oryantasyonu Alanında Yapılan Araştırmalar

Başarı amaç teorisi, öğrencilerin akademik ortamlardaki motivasyonlarına yönelik en aktif güncel araştırma alanlarından birisidir. Son yirmi yıldan beri zihin, başarı, başarısızlık, çaba ve yetenek hakkında farklı amaç, yükleme ve inançlara yönelik yoğun araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar başarı amaçlarının öğrencilerin biliş, öz-düzenleme, motivasyon, duygu, başarı ve öğrenme gibi çok sayıda değişkenle nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Ayrıca birçok çalışmada sınıf veya diğer öğrenme ortamlarındaki farklı bağlamsal faktörlerin öğrenme amaçlarının benimsenmesine nasıl öncülük ettiği ele alınmıştır. Araştırmalar öğrenci motivasyonu ve sınıflardaki öğrenme hakkında bir dizi genellemeler de sağlamıştır (Pintrich ve diğerleri, 2003).

Archer (1994) başarı amaçları ile iş doyumunu, zor görevleri tercih etme, başarı veya başarısızlık yüklemeleri, görev algısı, bilişötesi stratejilerin kullanımı ve algılanan yetenek arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Archer başarı amacı teorisinin üniversite öğrencilerinin motivasyonunu kategorize etmek için uygun bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Middleton ve Midgley (1997) altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik amaç oryantasyonlarını araştırmıştır. Araştırmacılar önceki performans, cinsiyet, ırk ve amaçların her biri kontrol edildikten sonra, öğrenme amacını benimseme ile öz-yeterlilik ve öz-düzenlenmiş öğrenme arasında pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir. Performans-kaçınma amaçlarının öz-yeterlilikle negatif, sınav kaygısı ile pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca erkek öğrenciler kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaçlarına daha yüksek oranda uyum sağlamıştır.

Pajares ve diğerleri (2000) ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma ve fen alanında başarı amaçları, motivasyonel yapıları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Her iki alanda da öğrenme amaçlarının; öz-yeterlilik ve benlik kavramı ile pozitif, kaygı ile negatif ilişkisi olduğu görülmüştür. Yazma alanında performans-yaklaşma amaçlarının; öz-yeterlilik ve benlik kavramıyla pozitif ilişkili olduğu

saptanmıştır. Performans-kaçınma amaçları, öz-yeterlilik ve benlik kavramıyla negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Aktaran; Pajares & Cheong, 2003).

Meece ve Holt (1993) beşinci ve altıncı sınıf fen dersi öğrencilerinden öğrenme amacını benimseyenlerin diğer öğrencilere göre, yüksek düzeyde bilişsel uğraşlar gerçekleştirdiğini ve daha fazla çaba harcadığını bildirmiştir. DeBacker ve Nelson (1999) fen bilgisi dersinde öğrenme amacına sahip olmanın yüksek düzeyde çaba ve başarıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Aktaran; DeBacker & Nelson, 2000).

Greene ve Miller (1996) üniversite öğrencilerinin amaç oryantasyonları, algılanan yetenekleri, çalışmalarındaki bilişsel faaliyetleri ve başarıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçlar algılanan yetenek ve öğrenme amaç puanlarının, öz-düzenleme ve strateji kullanımı gibi derin bilişsel uğraşlarla pozitif korelasyona sahip olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak öğrenme amaçları ve algılanan yeteneğin pozitif ilişkili olduğu, performans amaçlarının ise yüzeysel bilişsel uğraşlarla pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Eppler ve Harju (1997) üniversite öğrencilerinin akademik performansla ilgili başarı motivasyonu amaçlarını araştırmış ve geleneksel olmayan (22 yaş ve üstü) üniversite öğrencilerinin geleneksel olanlara (18-22 yaş arası) göre öğrenme amacını daha çok benimsediklerini bulmuştur. Çalışmada aynı zamanda yaşı daha büyük geleneksel olmayan öğrencilerin yaşı küçük öğrencilere göre, öğrenme amaçlarını daha sık benimsedikleri ve onları uygulamaya daha istekli oldukları saptanmıştır.

Tao ve Hong (2000) Hong Kong Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin hem performans hem de öğrenme amaç oryantasyonlarının akademik yeterlilikle pozitif ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmacılar Çin Kültürü'nün bireysel girişimlerden (Amerikan Kültürü) çok sosyal girişimleri, bireyin performansını, çok çalışmasını ve başarılı olmasını vurguladığını ve bu durumun bir tür zorunluluğa hatta ahlaki bir zorunluluğa benzer biçimde gerçekleştiğini savunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme veya performans oryantasyonlu olmaları ile farklı motivasyonel düzenleme stratejilerini kullanmaları arasında bağlantı olduğuna yönelik bazı kanıtlar vardır. Bir çalışmada Wolters (1998) üniversite öğrencilerinin öğrenme veya performans oryantasyonlu olmalarına bağlı olarak motivasyonel stratejileri kullanmaya

eğilimli olduklarını bulmuştur. Araştırmada, içsel motivasyona dayalı motivasyonel stratejileri daha sık kullanan öğrencilerin aynı zamanda öğrenme amaçlarına da yoğun biçimde odaklandıkları, dışsal motivasyona dayalı motivasyonel stratejileri sık kullanan öğrencilerin ise daha çok performans amaçlarını benimsediği kanıtlanmıştır.

Başarı amaçları literatüründe cinsiyet farklılıkları da bildirilmiştir. Örneğin Roeser ve diğerleri (1996) erkek öğrencilerin kızlara göre performans oryantasyonlu olmaya daha eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte Ablard ve Lipschultz (1998) farklı bir bulgu elde etmiştir. Araştırmacılar kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ve performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Son olarak Pintrich (2000b)'nin yüksek okul öğrencileri üzerinde yaptığı boylamsal çalışmada, performans amacını benimseyen kız öğrencilerin, araştırmacının başında okuldaki öğrenmeye yönelik yüksek derecede pozitif duygulara sahip olmalarına rağmen, iki yıl sonra bu öğrencilerin pozitif duygularında önemli düzeyde azalma görüldüğü kanıtlanmıştır.

Amaç oryantasyonu görev seçimini de etkiler. Elliot ve Dweck (1988) öğrenme oryantasyonlu çocukların, hata yapma olasılıkları olsa bile zor öğrenme görevlerini tercih ettiklerini bulmuştur. Elliot ve Dweck bu çocukların, becerilerini yüksek veya düşük olarak algılamalarına bakmaksızın yeteneklerini artırmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Archer (1994) üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada öğrenme oryantasyonlu öğrencilerde benzer sonuçlar bulmuştur. Sonuçlar öğrencilerin öğrenme oryantasyonlu olmaları ile zor öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında güçlü pozitif korelasyon, kolay öğrenme görevlerini seçmeye eğilimli olmaları arasında ise negatif korelasyon bulunduğunu göstermiştir.

Amaç oryantasyonu ile yaş arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada Burley ve diğerleri (1999) öğrenme amaçlarını benimseme düzeyinin yaşla birlikte arttığını bulmuştur. Yaşları ilerledikçe öğrenciler bilginin yararlılığı hakkında daha fazla farkındalık kazanır ve dışsal değerlendirmeleri daha az önemser. Ego gelişimi erişkinlik boyunca devam ettikçe bireyler dışsal standart ve amaçlardan uzaklaşarak içsel standart ve amaçları benimser. Benzer biçimde Kohlberg (1976) bireylerin ahlaki açıdan geliştikçe, diğerlerinin standartlarına uymak yerine bireysel olarak kendi doğru

ve yanlışlarını belirlemeye eğilim gösterdiklerini ifade etmiştir. Yaşla gelişen standartlardan kaynaklanan ve bireyselliğe yönelik olan bu eğilim; öğrenme değerlerinin kişisel özelliklere bağlı olarak geliştiği ve öğretmenlerin veya diğerlerinin değerlendirmelerinin önemsenmediği bir yaklaşım olan öğrenme amacını destekleyebilir (Burley ve diğerleri, 1999).

Öğrencilerin akademik motivasyonları ortaöğretim yılları boyunca azalabilir (Pintrich & Schunk, 1996). Amaç oryantasyonları açısından ele alındığında, öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçiş yaparken öğrenme amaçlarını benimseme oranlarının azaldığını, performans amaçlarını benimseme oranlarının ise arttığını ileri süren kanıtlar vardır (Anderman & Anderman, 1999). Anderman ve diğerleri (2002)'nin ifade ettiği gibi “Ortaöğretimden yüksek öğretime geçiş sürecinde öğrencilerin başarı amaçlarındaki değişimleri incelemek amacıyla çok az çalışma yapılmış olması şaşırtıcıdır” (s.213). Ayrıca bu araştırmacılar yüksek öğretim öğrencilerinin üniversiteye başvurma gibi akademik faktörlere odaklanmalarından dolayı, yaşı daha küçük öğrencilere göre performans amaçlarına uyum sağlama düzeylerinin yüksek, öğrenme amaçlarına uyum sağlama düzeylerinin ise düşük olabileceğini ileri sürmüştür. Özet olarak araştırmalar başarı amaçlarının, öğrencilerin motivasyon ve başarı davranışlarını belirlemede başlıca rolü oynadığının altını çizmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin okullarında benimsedikleri öğrenme veya performans amaçları onların okul davranışlarını etkileyen önemli faktörler gibi görünmektedir.

1.4. Bilişötesi

Bilişötesi eğitim psikolojisinde son zamanlarda gelişen bir kavramdır ancak bilişötesi tam olarak nedir? Kelimenin kapsamı ve soyutluğu ilk etapta karmaşık gelmesine rağmen görüldüğü kadar anlaşılmasa da bir kavram değildir. Bireyler her gün bilişötesi süreçlerle meşgul olmaktadır ve bilişötesi öğrencilerin başarılı birer öğrenci olmalarına imkân sağlar. Bir öğrenme çalışmasının nasıl ele alınacağını planlama, kavramayı izleme ve öğrenmenin sonunda değerlendirme yapma gibi aktiviteler aslında bilişötesi aktivitelerdir. Bilişötesinin başarılı öğrenmede kritik bir rol oynamasından dolayı bu aktiviteleri kullanmak ve bilişsel kaynakların bilişötesi kontrole nasıl daha iyi uygulanabileceğini öğrenmek önemlidir.

Bilişötesi gelişim ve öğrenme psikolojisi alanlarında yapılan çağdaş araştırmalarda belki de en aktif biçimde incelenen bilişsel süreçtir (Tobias ve diğerleri, 1999). Bilişötesi bilişin bir formudur, bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren yüksek düzey bir düşünme sürecidir. Bilişötesinin öğrenme çıktılarında ilerleme sağlaması ve öğrenmeyle ilgili bilişsel teorilere ilginin artması, bilişötesi kavramının yoğun biçimde araştırılmasını sağlamıştır. Bu ilginin nedenlerinden en önemlisi öğrenme psikolojisinin, davranışsal bakış açısını zamanla terk ederek okuma ve öğrenmede bilişötesini ön plana alan bilişsel-gelişimsel bakış açısına odaklanmasıdır.

Öğrencilerin birer öğrenci olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri önemlidir. Son yıllarda bilişötesi bilişsel psikolojide yoğun ilgi görmektedir. Bilişötesine yönelen bu özel ilginin nedeni onun biliş ve duygu arasında bir arabirim olmasından ve öğrenmede başarıya ulaşmak için gerekli olan öz-düzenlemede temel bir rol oynamasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacılar bilişötesinin bireyin zihninin herhangi bir bölgesinde yer alan bir şey olmadığını ve fakat algı, dikkat gibi birçok işlevi kontrol eden, bilişe ait bir parça olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişötesi kendi başına başarıyı sağlayamaz ancak öğrenmeye bir aracı olarak hizmet eder (Bruning ve diğerleri, 1995). Yüksek düzeyde bilişötesi beceriye sahip olan bireyler, planlama, bilgi yönetme, izleme, hataları ayıklama ve değerlendirmede mükemmeldir (Schraw & Dennison, 1994).

Bilişötesi bireyin bilişini düzenlemesinde, düşünme, öğrenme ve çevresel uyarıcıları yönlendirme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmasında kullanılır. Bilişötesi çalışmaları çocukların bellek süreçleriyle ilgili yapılan araştırmalardan doğmuştur (Wong, 1991). Flavell (1976) hafıza geliştirme sistemi öğretilen çocukların strateji sürdürme ve genellemede neden başarısız olduklarını incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Sonuçta bilişötesi “bilgiyi bilinçli ve amaçlı olarak depolama ve geri çağırma ile ilgili süreçlere” odaklanmıştır (Hacker, 1998, s. 11). Daha sonra Brown (1980) bilişötesinin öğrenmeyi nasıl etkilediğine yönelik bir araştırma yapmıştır. 1990’lı yılların araştırmaları bireyin devam eden öğrenmesini nasıl düzenlediğine odaklanmıştır. Ayrıca bilişötesi üzerine yapılan araştırmalar teoriden pratiğe doğru kaymıştır. 1979’dan beri bilişötesi; 503 bilimsel makaleye ve 169 kitap bölümüne konu olmuştur.

Bilişötesi, bireyin düşünme süreçleri hakkında düşünmesi ve bu süreçleri izleme ve düzenlemesi gibi işlemleri içerir. Bilişötesi teriminin, bir zamanlar bilişötesi olan ancak şu anda bilinçsiz ve otomatik olan düşünceleri tanımlamak için kullanılıp kullanılmayacağı tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte birçok araştırmacı bilişötesi terimini bilinçli ve kasıtlı düşünceler için kullanmayı tercih etmiştir. Bilişötesi, düşünme süreçlerinin bilgi ve düzenlenmesini içerir, akademik çalışmalarda ve yaşamın diğer alanlarında başarı sağlar. Çocuklardaki bilişötesi hakkında yeterli çalışma bulunmasına rağmen yetişkinlerdeki bilişötesi hakkında daha az çalışma yapılmıştır. Birçok araştırmada bilişötesi becerilerin yaşla ve öğrenme deneyimiyle doğru orantılı olarak geliştiği tespit edilmiştir.

Bilişötesi süreçlere şirket yöneticileri örnek olarak gösterilebilir. Bilişötesi düşünme ve öğrenmenin yöneticisidir. Müdürün şirketi yönetmesi gibi bilişötesi de bir öğrenciyi öğrenme hakkında düşünmesi ve plan yapması için yönetir. Bilişötesi öğrenme için temel bir beceridir ve öğrencinin bilgiden bir anlam elde edeceğini garanti eder. Bunu başarmak için, öğrenci kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, en verimli işleyen öğrenme stratejilerini tanımlayabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir. Bilişötesi öğrenenler öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorup cevaplarlar:

- ✓ Bu konu ya da sorun hakkında ne biliyorum?
- ✓ Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
- ✓ Bilgi elde etmek için nereye başvurabileceğimi biliyor muyum?
- ✓ Bu bilgiyi öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
- ✓ Bu bilgiyi öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
- ✓ Gördüklerimi, duyduklarımı veya okuduklarımı anladım mı?
- ✓ Bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?
- ✓ Eğer planım beklentilerimi karşılamazsa onu nasıl yenileyebilirim?
- ✓ Okuduğumu veya duyduğumu anladım mı?
- ✓ Başarımı nasıl ölçebilirim?

Bilişötesi terimi bireylerin nasıl algıladığına, hatırladığına, düşündüğüne ve eylemde bulunduğuna yönelik bilgiyi tanımlamak için kullanılmıştır. Bilişötesi 1970'lerin başından günümüze kadar birçok araştırmacı (Brown, 1978; 1987; Garofalo & Lester, 1985; Schoenfeld, 1985; 1987; Wellman, 1985) tarafından geliştirilmiş ve öğrenmede bilişötesinin önemi geniş bir şekilde kabul edilmiştir (Anderson & Walker, 1991; Gourgey, 1998, Pintrich & De Groot, 1990, Schraw & Moshman, 1995, Schoenfeld, 1987). Öğrenme ve öğretimde bilişötesinin rolünü tartışırken Hartman (1998) bu kavramın özellikle önemli olduğunu, çünkü bireyin bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama ve uygulaması gibi birçok faktörü doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Öğrenme süreçleri bağlamında bilişötesi bilişsel fonksiyonların bilinçli biçimde kullanılmasını ve kontrol edilmesini içerir (Cornoldi & Lucangeli, 1996). 1970'den beri bilişötesi alanında yapılan araştırmalar “işlevsel bir bilişsel sistem sadece öğrenip işlem yapmaz ayrıca bunu nasıl yapacağını bilir ve daha iyi nasıl yapacağını da bilir” görüşünün rehberliğinde gerçekleştirilmiştir (Lucangeli & Cornoldi, 1997). Bilişötesi; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz-öğretim, yazma, problem çözme ve kişilik gelişiminde önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Bilişötesinin oldukça soyut bir kavram olması, bu kavrama ilişkin araştırmacıların farklı tanımlamalar yapmasına ve kavramı araştırma alanlarına uygun olarak yorumlamasına yol açmıştır. Bu nedenle birçok bilişötesi tanımı yapılmıştır.

1.5. Bilişötesini Tanımlama

“... eğer birisi bir şeyi biliyorsa o halde onu bildiğini biliyordur ve aynı zamanda onu bildiğini bildiğini de biliyordur” (Spinoza 1632–1677).

Bilişötesi basitçe “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Terim son yıllarda eğitim psikologları tarafından yoğun biçimde araştırılmasına karşın, insanoğlu bilişsel deneyimleri hakkında düşünmeye devam ettiği sürece bilişötesinin tam olarak ne olduğu konusunda tartışmalar devam edecektir. Aslında karmaşıklığın bir nedeni aynı fenomeni açıklamak için günümüzde birçok terimin (öz-düzenleme, yönetici kontrol, üst biliş, yürütücü biliş vb.) bulunması ve bu terimlerin literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen hepsi bilişötesinin, bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemeleri üzerindeki

rolünü vurgular niteliktedir.

Bilişötesi genellikle çok boyutlu bir yapı olarak ele alınır ve bir dizi farklı yüksek düzey bilişsel beceriler hakkında kullanılan genel bir terimdir (Thorpe & Satterly, 1990). Araştırmacıların çoğu bilişötesinin iki genel boyutu olduğu yönünde görüş birliğine varmış ve tanımlamalarını bu bağlamda yapmışlardır; (a) bireyin bilişsel alanı (okuma, bellek, öğrenme vb.) hakkında sahip olduğu bilgi ve (b) düşüncüyü düzenleyen yönetici süreçler (planlama, izleme, değerlendirme vb.). Bilişötesinin neyi temsil ettiğine ilişkin birçok tanım, terim ve eleştiri literatürde bazı karışıklıklara neden olmuştur. Örneğin Weinert (1987) bilişötesinin tanımı üzerinde çalışırken “belirsiz” ve “kesin olmayan” bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Adey ve Shayer (1994) ise karmaşıklığın sadece bilişötesi teriminin içerdiği anlamdan değil aynı zamanda bilim adamları arasındaki tanımlama farklılıklarından kaynaklandığını savunmuştur. Tanımlamadaki bu belirsizliğin sorumluluğu kısmen araştırmacıları farklı psikolojik araştırmalara sevk eden bilişötesinin tarihsel kökenlerine aittir. Tanımsal sorunu daha karmaşık hale getiren unsurlardan birisi de bilişötesinin çok çeşitli alanlarda ve farklı popülasyonlar üzerinde çalışılmasıdır.

Bilişötesi terimi John Flavell tarafından daha önceden tasarlamış olduğu bellek-ötesi (meta-memory) terimine dayandırılarak 1970’lerin başlarında ileri sürülmüştür. Bilişötesini gelişimsel psikoloji alanına getiren araştırmacının John Flavell olduğu ortak kabul gören bir görüştür. Flavell 1976 yılındaki makalesinde bilişötesinin, hem izleme hem de düzenleme unsurlarından meydana geldiğini belirtmiştir. Bilişötesi terimi ilk kez bu yazıda resmi olarak yer almıştır. Bilişötesi Flavell (1976)’nın “bilişsel izleme modeli” ve aşağıdaki açıklamasıyla araştırma alanlarıyla tanışmıştır;

“Bilişötesi bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özellikleri gibi. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C’nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) Eğer untabilme ihtimalim olduğu için D’ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E’nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişötesiyle meşgul oluyorum demektir. Bilişötesi aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder” (s. 232).

Flavell 1979 yılında bilişötesini “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak tanımlamış ve onu öğrencinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi şeklinde kavramsallaştırmıştır (s. 906). Flavell’in çalışmalarının bir sonucu olarak çoğu araştırmacılar bilişötesini incelemeye başlamış ve onu birkaç farklı boyuta sahip bir kavram olarak düşünmüştür. Bu durum bilişötesinin farklı unsurları olabileceği mantığını ortaya çıkarmıştır (Wellman, 1985; Weinert, 1987; Braten, 1991a; 1992). Buna bağlı olarak birçok araştırmacı bilişötesini çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Flavell’den sonra bilişötesiyle ilgili birçok araştırma yapan Brown bilişötesini, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi, olarak tanımlamıştır (Brown, 1978).

Forrest-Pressley ve Waller (1984)’e göre “biliş okuyucular tarafından kullanılan gerçek işlem ve stratejileri; bilişötesi ise öncelikle bireyin bilişleri hakkında ne bildiğini ve ikinci olarak, bu bilişleri kontrol yeteneğini ifade eden bir yapıdır” (s. 6). Gavelek ve Raphael (1985) bilişötesini, “bireyin, düşünme süreçlerinin çeşitli yönlerine yönelik bilgisi” ve “bireylerin daha etkili kavrayabilmek için bilişsel aktivitelerini düzenleme yetenekleri” olarak tanımlamıştır (s. 23).

Meichenbaum ve diğerleri (1985) bilişötesi davranışı, “anında değerlendirilmesi gereken dinamik bir etkileşim süreci” olarak tanımlamıştır. Wellman (1985) ise bilişötesi için basit biçimde “düşünme hakkında düşünme” veya “bireyin bilişi hakkında bilişi” (s. 1) tanımını kullanmıştır. Weinert (1987) bilişötesini “ikinci-düzye bilişler: Düşünceler hakkında düşünceler, bilgi hakkında bilgi ve eylemler hakkında düşünmeler” olarak tanımlamıştır (s. 8).

Borkowski ve diğerleri (1987) ise bilişötesini, “öğrenme stratejilerinin öz-izlemesi ve onların kullanımına ilişkin bilinç” (s. 4) biçiminde kavramsallaştırmıştır. Marzano ve diğerleri (1988) çalışmalarında bilişötesini “belli görevleri yerine getirirken düşünmemizin farkında olmak ve daha sonra bu farkındalığı ne yaptığımızı kontrol etmek için kullanmak” şeklinde tanımlanmıştır (s. 9). McCormick ve diğerleri (1989)’a göre bilişötesi, bireylerin kendi düşünme süreçleri ve stratejilerine ve bu süreçleri izleme ve düzenleme yeteneklerine ilişkin sahip oldukları bilgidir. Bu süreç

öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerini analiz etmelerini, izlemelerini ve onlar hakkında düşünmelerini gerektirir. Bilişötesi bilinçli düşünmenin ve bilinçliliğinin çıktısıdır.

Bilişötesi Baird (1990) tarafından “birinin kendi öğrenmesinin bilgi, farkındalık ve kontrolü” olarak tanımlanmıştır. Mayo (1993)’e göre bilişötesi; öğrenme süreci üzerinde kontrol sağlayan aktif bir öğrencinin karakteristik özelliği olarak tanımlanabilir. Metcalfe ve Shimamura (1994)’e göre bilişötesi terimi; öğrencinin öğrenme çıktıları yoluyla aldığı geri-dönütlerin bir işlevi olan bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ve bu süreçleri kontrol ve izleme yeteneğini ifade eder.

Hacker (1998) bilişötesinin daha kapsamlı bir tanımını yapmıştır. Bu tanımda Hacker bilişötesini “bireyin bilgisinin, süreçlerinin ve bilişsel ve duygusal durumlarının bilgisi” ve “bireyin bilgisini, süreçlerini ve bilişsel ve duygusal durumlarını amaçlı biçimde izleme ve düzenlemesi” olarak tanımlamıştır (s. 11). Taylor (1999) bilişötesini şöyle tanımlamıştır;

“Bilişötesi bireyin bildiklerinin bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede öğrenme görevlerini ve onun ne gibi bilgi ve becerileri gerektirdiğini doğru bir şekilde kavramak önemlidir. Ayrıca bireyin belli bir durumda stratejik bilgisine nasıl başvuracağı ve bu stratejiyi nasıl verimli ve güvenilir biçimde kullanacağı hakkında doğru çıkarsama yapma becerisiyle bütünleşmiş olması gerekir” (s. 24).

Wilson (1999) ise bilişötesini “bireyin kendi düşünme ve değerlendirmesi hakkında sahip olduğu farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleme yeteneği” şeklinde tanımlamıştır (s. 3). Bu tanımda üç süreç ve işlem vardır. Bunlardan birincisi olan *bilişötesi farkındalık*, bireylerin öğrenme süreçlerindeki farkındalığını, içerik bilgisi hakkındaki bilgilerini, kişisel öğrenme stratejilerini ve neyin yapıldığını ve neyin yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade eder. İkincisi *bilişötesi değerlendirmedir* ve bireyin belli bir durumda kullandığı öz-yüklemeler olan, düşünme kapasitesi ve sınırlılıkları hakkındaki yargıları ifade eder. Üçüncüsü ise *bilişötesi düzenlemedir* ve bireyin bilişsel kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmek için bilgiyi düzenler ve yönetici becerileri kullanır.

Sonuç olarak bilişötesi genellikle bireyin öğrenmesi üzerinde bilinçli biçimde düşünmesi ve bilişlerini planlaması, izlemesi ve düzenlemesi olarak tanımlanır (Andrade, 1999; Flavell, 1985; Gourgey, 1998; O’Neill & Abedi, 1996; Paris &

Parecki, 1993; Schraw & Dennison, 1994). Görüldüğü gibi bilişötesi çeşitli araştırmacılar tarafından, odaklandıkları araştırma alanına bağlı olarak oldukça farklı şeyleri ifade etmek için kullanılmıştır (Campione, 1987). Tablo 1'de farklı araştırmacıların bilişötesi tanımlarında bulunan çeşitli unsurlar ve alt-ölçekler gösterilmiştir (Moore, 1999).

Tablo 1. Bilişötesi Alanında Çalışan Önemli Araştırmacıların Bilişötesi Tanımları

Yazar	Çalışma Alanı	Tanım: Unsurlar ve Alt-ölçek veya Süreçler
Flavell (1976)	Öz-düzenleme	2 unsur: Bilişin bilgisi; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Bilişin düzenlenmesi; bireyin amaca ulaşmak için kullandığı mekanizmalar.
Brown (1978)	Sözel İfadeler	2 unsur: Bilişin bilgisi; bireyin kendi düşünmesine ilişkin sahip olduğu sabit ve açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama ve izleme aktivitelerini ve çıktuları kontrol etmeyi içerir.
Borkowski (1990)	Okuma	3 unsur: Özel strateji bilgisi, bellek-ötesi kazanma süreçleri ve genel strateji bilgisi.
Osman ve Hannifin (1992)	Yönetici Kontrol	2 unsur: Bilişin bilgisi; teorik, prosedürel ve durumsal bilgiyi içerir. Bilişin düzenlenmesi; bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl düzenleyeceğine yönelik aktiviteler.
Schraw ve Dennison (1994)	Yönetici Kontrol	2 unsur: Bilişin bilgisi; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Bilişin düzenlenmesi; planlama, bilgi yönetme, kavramayı yönetme, hatayı ayıklama stratejileri ve değerlendirme.
Wellman (1985)	Öz-düzenleme	Tam bir bilişötesi teorisini 5 süreç oluşturur: Var olma, belirgin süreçler, bütünleştirme, değişkenler ve bilişsel izleme.
Zimmerman (1986)	Öz-düzenleme	Bilişötesi öz-düzenlenmiş öğrenmenin üç unsurundan birisidir. Bu üç unsur öğrenmede (a) bilişötesi unsurlar, (b) motivasyonel unsurlar ve (c) davranışsal unsurlardır.

Kaynak: Moore (1999).

1.6. Bilişötesinin Kökeni

Bilişötesinin kökenini tam olarak belirlemek zordur. Buna yönelik yapılan çalışmalar kavramın çok daha önceleri bazı filozof ve bilim adamları tarafından dikkate alındığını göstermiştir. Bilişin farkında olmak önceleri Platon tarafından vurgulanmıştı. Aynı zamanda Aristo'da eylemlerine dair psişeye farkındalık kazandıran, işitme ve

görmeden başka bağımsız bir güç olduğunu ileri sürmüştür. Straton, Galen Alexander ve özellikle de Plotinus gibi sonraki yazarlar, bireyin bilişinin farkında olmasını farklı kavramlar kullanarak ifade etmiştir (Schoenfeld, 1987).

Flavell (1976) bilişötesi alanına önemli katkılar yapmasına rağmen o yeni olarak görülemez. Brown (1987) çeşitli tarihsel kaynakların, şu anda bilişötesi çatısı altında sınıflanan aktivite ve stratejileri ele aldığını bildirmiştir. Brown bu tezini doğrulamak için; Dewey'in 'Öğrenme düşünmeyi öğrenmedir' önerisini ve Thorndike'in 'zihnin sağ beynin etkisi altında olan olay, amaç ve gereksinimleri; seçmek, içine almak, özümsemek, önemsemek, ilişkilendirmek ve organize etmek zorunda olduğunu' ileri sürmesini örnek göstermiştir (s. 67).

20. yüzyılın başlarında eğitimci ve psikologlar bilişötesi denilen şeyin ne olduğunu tanımlamaya çalışmışlardır (Brown, 1987). John Dewey (1896) ve Thorndike (1901)'in yanı sıra Lev S. Vygotsky, Jean Piaget ve Jerome Bruner'in araştırmaları günümüzdeki bilişötesiyle bağlantılıdır (Aktaran; Moore, 1999). Bilişötesi terimi yeni ortaya çıkmış gibi görünse de planlama, kontrol etme ve değerlendirme yapma gibi bilişötesiyle ilgili becerilerin önemi çok önceleri Dewey, Thorndike ve Huey gibi araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir. Ayrıca John Locke, düşünme terimini 'zihinsel durumumuzun algısı' veya 'zihnimizin yaptığı işlemlerin farkına varmak' anlamında kullanmıştır (Aktaran; Georghades, 2004).

Vygotsky' in "Mind and Society (1978)" ve "Thought and Language (1986)" isimli çalışmalarında yer alan "yakınsak gelişim alanı" teorisi bilişötesinin temel prensipleriyle oldukça ilişkilidir (Aktaran; Braten, 1991b). Özellikle Piaget'in çalışması Flavell'in yazılarını ve bilişötesi terimini derinden etkilemiştir. İçgözlem psikolojik sorulara cevap bulmak için psikologlar tarafından önceleri kullanılan bir terimdir ve bilişötesi süreçlere yönelen ilginin ilk işaretidir. İçgözlemin "bireyin bilişsel deneyimlerini düşünmesi" (Butler & McManus 1998, s. 4) şeklinde tanımlanması iki kavram arasında açık bir bağlantı kurar. Flavell bilişötesi teorisini, Piaget'in "formal düşünme evresi"nin yorumuna dayandırmıştır. Bu evre bireyin düşüncesini iç-gözlem yoluyla inceleyebildiği ve kendi düşünmesi üzerine düşünebildiği bir bilişsel gelişim aşamasıdır (Caron, 1997). Piagetian bakış açısının

analizleri, bir öğrencinin gözlemlerini mevcut bilgi ve düşüncelerine adapte ettiğini ve bu bilgiyi gözlemlerine uydurduğunu ortaya koyar. Bu öz-analiz ve düşünme yeteneği güncel bilişötesi araştırmalarının öğretilerinden birisidir.

Bilişötesi nereden gelmektedir? İlk önce nasıl ve niçin gelişir? Bu sorulara cevap arayan Wellman bir zihin teorisi geliştirmiş ve birbirinden farklı olan ancak bazı noktalarda örtüşen ve bireyin bilişötesini sistematik olarak biçimlendiren beş bilgi grubu ileri sürmüştür. Birincisi *var olmadır*. Buna göre birey düşüncelerin var olduğunu ve onların dışsal eylemler ve olaylara benzemediğini bilmelidir. İkincisi *süreçlerdir*. Bunlar hatırlama, unutma, hayal kurma ve konsantrasyon gibi çeşitli bilişsel süreçlerdir. Üçüncüsü *bütünleşmedir*. Zihinsel eylemler arasında sayısız farklılıklar olmasına rağmen onlar birbirleriyle ilişkilidir. Dördüncüsü *değişkenlerdir*. Örneğin hatırlamada; birey bir görevin ne kadar zor olduğunu hatırlayabilir. Beşinci ve son süreç ise *bilişsel izlemedir*. Bu bireyin bilişsel sistemindeki bilgi durumunu doğru biçimde değerlendirmesi yeteneğini ifade eder (Wellman, 1985).

Bilişötesinin gelişimiyle ilgili farklı tarihsel kaynakları inceleyen Brown (1987), ‘bilişötesi belirsiz bir dev değil hatta çok başlı bir devdir’ diyerek dikkatleri çekmiştir. Bilişötesi kavramının karmaşıklığı aynı zamanda Flavell tarafından da başarılı bir şekilde yansıtılmıştır. Son 30 yıldır bilişötesiyle ilgili araştırmalar popülerlik kazanmasına rağmen, bilişötesi terimi hala araştırmacı ve eğitimciler tarafından belirsiz, kafa karıştırıcı ve bazen de çelişkili biçimde kullanılmaktadır (Brown, 1987, Weinert, 1987). Flavell (1987) şöyle demiştir:

“Çoğu psikolog bilişötesinin son derece önemli bir alan olduğuna ve bu alana yönelik daha ileri düzeyde teorik ve deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulduğuna inanmaktadır. Ancak hiçbirimiz bilişötesinin ne olduğu, nasıl işlem gördüğü ve nasıl geliştiği konusunda tam anlamıyla detaylı bir iç-görü ve öneriye sahip değiliz” (s. 28).

Flavell bilişötesinin genellikle, bilişsel materyaller hakkında biliş ve bilgi olarak tanımlanmasına rağmen, onun sadece bilişsel olanları değil ve fakat psikolojik olan değişkenleri de kapsayacak şekilde genişletilebileceğini vurgulamıştır. Bilişötesinin önceki gibi sadece “düşünceler hakkında düşünceler” olarak tanımlanmamaktadır. Günümüzde bilişötesi bireyin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duygusal durumları hakkındaki bilgisini ve bireyin bilinçli biçimde bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve

duygusal durumlarını izleme ve kontrol etmesini içerecek şekilde genişlemiştir. Örneğin eğer bir birey kendisinin veya başka birisinin duygularına ve motivasyonlarına yönelik herhangi bir bilgi veya bilişe sahipse, bu bilişötesi olarak ele alınabilir. Aslında çağdaş literatür bilişötesinin bilişsel yönüne duygusal bir bakış açısı ekleyerek terimi doldurmuştur. Bunu yaparken de duyguların bilişsel süreçlere, bireyin onları izleme yeteneğine ve bilişsel alışkanlıklar alanına eşlik ettiğini ileri sürmüştür (Papaleontiou-Louca, 2003). Benzer biçimde Flavell (1979) bilişötesi kavramını, zihinsel girişime eşlik eden tüm bilinçli bilişsel ve duygusal deneyimler olarak ifade etmiştir.

Flavell (1987) bilişötesinin psikoloji uzayında hangi noktaya uyacağını belirlemeye çalıştığı araştırmasında bu kavramın; yönetici süreçleri, formal işlemleri, bilinçliliği, sosyal bilişi, öz-yeterliliği, öz-düzenlemeyi, öz-farkındalığı, psikolojik öz ve psikolojik özne kavramlarını içerdiğini ileri sürmüştür. Yussen (1985) de bilişötesinin psikolojik uzayı sorunuyla ilgilenmiştir. Onun yaklaşımı dört psikolojik model olan bilgi işleme, bilişsel-yapısalcı, bilişsel-davranışçı ve psikometrik modellerden hangisinin bilişötesini kapsayacağına dayanan teorik bir sınıflandırmaydı. Yussen bilişötesinin asıl yerinin bilgi işleme modelinde olduğunu, ancak diğer üç alanın da bilişötesi hakkındaki görüşlerin gelişmesine katkıda bulunduğunu savunmuştur.

Brown, bilişötesinin dört tarihsel orijine dayandırılabilir bir araştırma alanı olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar sözel ifadeler, yönetici kontrol, öz-düzenleme ve diğerlerinin etkisiyle meydana gelen düzenlemelerdir (Brown, 1987). Sözel ifadeler bireyin bir konuya ara vermesi ve kendi düşünmesi üzerine düşünmesi yeteneğidir. Brown'a göre sözel ifadeler alanında, araştırmacılar kavramının en öz elementi olarak "neyi düşünebileceklerine" odaklanmaktadır. Bu düşünme süreci Piaget tarafından "formal işlemlerin temel taşı" olarak betimlenmiştir. Yönetici kontrol bireyin içsel problem çözme sistemi ve bu sistemin değerlendirilmesi ile yakından ilişkilidir. Yönetici kontrol kavramı bilgi işlem modellerinde ön plana çıkmaktadır.

Bilişötesinin üçüncü kaynağı öz-düzenlemedir ve öz-düzenleyici süreçler aktif öğrenme sürecinde gerekli olan değişim ve düzenlemeleri yerine getirir. Brown bu araştırma alanının birçoğunu Piaget'e atfetmiştir. Piaget üç çeşit düzenleme

tanımlayarak, öz-düzenleme çalışmalarına önemli katkıda bulunmuştur: özerk, aktif ve bilinçli. Öz-düzenleme veya bireyin kendi performansını izlemesi yeteneği, denemeyanılmayı kullanma ve sürekli olarak davranışları düzenleme eğitim araştırmacılarının odak noktalarından birisidir (Brown, 1987).

Brown diğerlerinin etkisiyle meydana gelen düzenlemelerin bilişötesinin dördüncü tarihsel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Brown bu alanı Vygotsky'ye atfetmiştir. Bu düzenlemeler öğretmen, ebeveyn ve akranların bireyin öğrenmesi üzerinde sahip oldukları etkilerdir. Bu sosyal etki Vygotsky'in içselleştirme teorisinde, -psikolojik süreçler öncelikle sosyal olarak başlar ve bu süreçler bir kere içselleştirildiklerinde bireyin bağımsız gelişiminin bir parçası olurlar- görüşüyle vurgulanmıştır (Brown, 1987).

Garofalo ve Lester (1985) bilişötesi kavramındaki karmaşıklığın onun iki ayrı ancak birbiriyle ilişkili unsura sahip olmasından kaynaklandığını iddia etmiştir. Bu unsurlar biliş hakkındaki bilgi ve inançlar ve bilişsel eylemlerin kontrol ve düzenlenmesidir. Bu araştırmacılar biliş eylem, bilişötesini ise eylemi seçme, planlama ve izleme şeklinde ayırmışlardır. Bilişötesi, bilgi ve inançların ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını bilmektir. Brown (1987) ise bilişötesi terimini anlamının zor olduğuna, çünkü iki farklı araştırma alanını ifade etmek için kullanıldığına inanmıştır; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi.

Bilişötesini çevreleyen bu belirsizlik araştırmacıların farklı yönere odaklanmasından kaynaklanmıştır. Bilişötesi araştırmaları zincirinin her bir halkası farklı alanları incelemiştir. Bu alanlardan bazıları, okuma, matematik, müzik, kompozisyon, güvenlik eğitimi, bilgisayar programcılığı, yabancı dil ve öğretmen eğitimidir. Bu alanlar çocukluktan yaşlılığa kadar uzanan bir yelpazede ve çok çeşitli öğrenme durumlarında incelenmiştir.

1.7. Bilişötesinin Doğasının Özellikleri

Bilişötesinin temel özellikleri hakkında araştırmacılar arasında tam bir fikir birliği yoktur. Bazı araştırmacılar bilişötesinin bilinçli bilgiyi ve kasıtlı eylemleri ifade ettiğini savunurken, bazıları bilişötesinin sözsüz ifade edilebilir ve otomatik olduğunu ileri sürmüştür. Bazıları bilişötesinin duygu ve motivasyonu içerdiğini savunurken

bazıları ise onun en iyi “duygu içermeyen bilgi” şeklinde kavramsallaşabileceğini ileri sürmüştür.

Bilişötesinin en sık tartışılan yönlerinden birisi de onun kapsamlı bir terim olup olmadığıdır. Brown (1987) bilişötesinin içerdiğinden daha fazlasını problemsiz bir biçimde temsil edebileceğini öne sürerek ‘geniş kapsamlı’ terimini kullanmıştır. Flavell (1979)’un tanımında da bilişötesinin; bilginin objelerini içeren ve bilişsel girişimin her unsurunu düzenleyen bilgi olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilişötesi yeteneğe sahip öğrenci hem biliş hakkındaki bilgiyi açıklama ve hem de bu bilginin düzenlenmesini sağlama yeteneğine sahiptir. Böylece bilişötesinin doğası, temel bir iki yönlülük içerir. Sadece bir terimin, hem biliş hakkındaki bilgiyi hem de bilişin düzenlenmesini kapsaması literatürde karmaşıklıkla neden olmuştur (Georghiadis, 2004).

Bilişötesinin doğası hakkındaki belirsizlikleri gidermeye çalışan Flavell (1987) bilişötesi unsurların sınıflandırılmasını önermiş ve (a) bilişötesi bilgi (biliş hakkındaki bilgi) ve (b) bilişötesi deneyimler şeklinde bir ayırım yapmıştır. Bilişötesi bilgi; bireyin bilişsel nesnelere yönelik bilgisinin bir kısmıdır ve birey, görev ve strateji değişkenlerini içerir.

Brown (1987) birinci boyut olan biliş hakkındaki bilgiyi tartışırken, onun görece durağan, açıklanabilir ve yanılabilir bilgi olduğunu ileri sürmüştür. Brown bu bilginin geç geliştiğini, öğrencinin geriye dönmesini gerektirdiğini ifade etmiştir. Brown (1987) bilişin düzenlenmesinin ise görece değişken ve yaştan bağımsız olduğunu ifade etmiştir. O ayrıca bireyin yaptığı aktivitelerin farkında olduğu için onu diğerlerine rapor etmesinin ve bir şeyin nasıl yapıldığını bilmesinin gerekli olmadığını savunarak bu boyutun sıklıkla açıklanamaz olduğunu ifade etmiştir.

Bilişötesi düşünme önemli noktaların not alınması, işlemde yapılan hataların düzeltilmesi ve başlangıçtaki girdi ile öğrenme sonundaki çıktı arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi kritik öğrenme süreçlerini içerir. Bu durum bilişötesi ile bilişsel aktiviteyi ayıran önemli bir niteliktir. Bilişsel aktivitenin (dolayısıyla bilişsel öğrenmenin) herhangi bir eleştirel bakış açısı olmadan da meydana gelebilmesine rağmen, bilişötesi için böyle bir durum söz konusu değildir. Örneğin öğrenciler

genellikle dikkatlice incelemeden veya talimatları okumadan bilgiyi kopya etmek veya ne için uğraştıklarını bilmeden formülü aynen alıp uygulamak gibi pasif öğrenme yollarıyla meşgul olurlar. Bu gibi basit ve yüzeysel öğrenme davranışlarına rağmen, öğrenciler herhangi bir eleştirel düşünceye sahip olmadan, görevlerini yerine getirmek için bilişsel işlevleri başarılı bir şekilde harekete geçirmiştir (Georghiades, 2004).

Bunun aksine bilişötesi, öğrenme sürecinde pasif bir biçimde uymaktan daha fazlasını gerektirir. Birey öğrenme sürecini önceden planlamalı, süreci izlemeli ve gerekli değerlendirmeyi yapmalıdır. Özellikle eleştirel öz-değerlendirme yapmak, kendi hatalarını tanımlayan ve kabul eden öğrenci açısından güçlü duygusal destek gerektiren bir teşebbüstür. Bundan dolayı öğrencileri bu gibi öğrenme davranışları için teşvik edecek, aslında öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlayacak destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması çok önemlidir (Georghiades, 2004).

Bilişötesi alanındaki araştırmalar, birbirinden bağımsız ve farklı alanlarda yapılmış ve bu durum bilişötesinin tam olarak ne anlama geldiğine yönelik çeşitli tartışmaların oluşmasına neden olmuştur. Bilişötesi sadece bilişsel psikoloji, gelişimsel psikoloji, zihin felsefesi gibi farklı disiplinlerle ilişkili olmakla kalmamış aynı zamanda oldukça farklı amaçlar için geniş bir şekilde araştırılmıştır. Bunun bir sonucu olarak bilişötesi birçokları tarafından belirsiz bir kavram olarak görülmüştür. Bazı araştırmacılar daha ileri giderek bilişötesinin kafa karıştırıcı ve gizemli olduğunu söylemiştir. Bu alanla ilgili son 30 yıldan beri oldukça fazla araştırma yapılmasına rağmen bilişötesinin çok yönlülüğü ve karmaşıklığı araştırmacılar için çeşitli sıkıntılara yol açmış ve test edilebilir teorilerin yapılandırılmasını, kusursuz deneylerin düzenlenmesini ve kesin kanıtların elde edilmesini zorlaştırmıştır (Garner & Alexander, 1989).

1.8. Biliş ve Bilişötesi

Bilişötesi önemli bir araştırma alanı ve öğretim stratejisi olmasına rağmen, karmaşık ve sıklıkla zor anlaşılır bir kavramdır (Brown 1987). Araştırma verileri, ilişkili ancak birbirinden bağımsız iki süreci yani, biliş ve bilişötesini analiz etmeye yönelik ihtiyacı net bir biçimde ortaya koymuştur (Vadhan & Stander, 1994).

yönetmektir. Bireyin anlamadığının farkına varması, çevredeki kafa karıştırıcı faktörleri bloke etmek için konsantre olması ve kavramasını artırmak için bilinçli biçimde belleğini kullanması örnek olarak gösterilebilir (Hacker, 1998). Ayrıca Flavell (1976) öğrenmenin tamamlanması için, bilişsel stratejilerin “kolaylaştırıcı”, bilişötesi stratejilerin ise “izleyici” süreçler olduğunu ileri sürmüştür. Flavell iddiasının anlaşılması için şu örneği vermiştir:

“Bireyin bu makaleyle ilgili kendisine sorular sorması, hem bilgisinin artması (bilişsel işlev) hem de bilgisini izlemesi (bilişötesi işlev), gibi iki işlevi yerine getirebilir. Bundan dolayı bilişötesi ve bilişsel süreçler birlikte var oluşlarını sürdürebilir ve karşılıklı yer değiştirebilirler”.

Forrest-Pressley ve Waller (1984) tarafından geliştirilen tanımlama da biliş ve bilişötesini ayırmak için önemlidir. Onlara göre “biliş okuyucular tarafından kullanılan mevcut işlem ve stratejileri ifade ederken, bilişötesi bireyin bilişleri hakkında ne bildiğini ve bu bilişleri kontrol etme yeteneğini ifade eden bir yapıdır” (s. 6). Rivers (2001)’e göre biliş ve bilişötesi birbirinden farklı kavramlardır. Çünkü bilişsel becerilere, bir görevi yerine getirmek, bilişötesi becerilere ise görevin nasıl yerine getirileceğini anlamak için ihtiyaç duyulmaktadır. Biliş kazanılmış bilgidir, oysa bilişötesi bireyin bilgiyi kavraması ve o bilgiye ilişkin farkındalığını ifade eder. Başarılı öğrenciler bir dizi bilişötesi beceri kullanırken, onların öğretmenleri bu becerileri geliştirmek için hazırlıklı bulunurlar (Imel, 2002). Bilişsel beceriler genellikle metin okuma, yazma, dil öğrenme, problem çözme gibi bellek görevleri ve ölçme, matematiksel modelleme, hesap yapma vb.dir Biliş sadece objelerin, varlıkların, gerçeğin gözlemlenmesi ve düzenlenmesini değil ve fakat önceki öğrenilmiş becerilerle bütünleşen bilginin işlenmesini de içerir.

Bilişötesi ve biliş arasındaki bağlantıyla ilgili kuşkulu noktalar mevcuttur. Bilişötesi bilişten bağımsız gelişir ve onun üzerinde gerçek bir etkisi yoktur. Ancak diğer taraftan bilişötesinin bilişin ürünü olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Biliş gelişirken ve daha uzman olurken bilişötesini etkilemektedir. Bilişötesi ile biliş arasındaki direkt nedensel bağlantıyı ortaya koyacak deneysel kanıtlar sağlamanın zor olduğu açıktır. Zorluklardan birisi literatürde kullanılan bilişötesi tanımlarının çok çeşitli olmasından kaynaklanmaktadır. Öte yandan bilişötesi ve biliş arasındaki bağlantıyı doğrulayan güçlü bir kanıt da vardır (Baker, 1994). Bilişötesi ve biliş arasındaki ilişkinin tipik

olarak yaşla birlikte artması bilişötesinin gelişimsel perspektifini ortaya koymaktadır. Flavell ve Wellman (1977) bir çocuğun belleği hakkında (veya genel olarak bilişi hakkında) bileceği bilgilerin bağımsız olarak giriştiği deneyimler vasıtasıyla elde edilebileceğini söylemiştir. Bununla birlikte eğitimsel ortamlarda “bağımsızlık” kavramını tanımlamak zordur. Yapısalcı tutuma sahip olmakla birlikte Flavell ve Wellman aynı zamanda bilişötesinin gelişiminde sosyal etkileşimlerin önemini de kabul etmiştir (Aktaran; Larkin, 2000).

1.9. Bilişötesinin Gelişimi

Bilişötesi genellikle öğrencinin, öğrenme süreçlerine yönelik bilgisi, farkındalığı ve kontrolüyle ilişkilidir (Brown 1987, Garner & Alexander 1989). Bilişötesi becerilere sahip öğrenci, mevcut görüşlerin farkında olma, onları değerlendirme ve yeniden düzenlemenin gerekli olduğu durumları bilme yetenekleriyle donatılmış biri olarak düşünülür. Bilişötesi uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar bilişötesinin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir (Schneider, 1998, aktaran; Hanten ve diğerleri, 2004). Bilişötesinin gelişimi bilinçdışı bir modda başlar ve bu modu stratejilere, bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bir bilinçli düzenleme ve öz-izleme takip eder (Brown & DeLoache, 1978; aktaran; Kumar, 1998).

Bilişötesi bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Alexander ve diğerleri, 1995; Brown, 1987; Flavell, 1992). Yetişkinler küçük çocuklara göre kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaya ve bu bilgiyi daha iyi tanımlamaya eğilimlidir (Baker, 1989). Bununla birlikte birçok çalışma 6 yaşındaki çocukların kendi bilişleri hakkında doğru biçimde düşünebildiklerini açıklamış ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Flavell, 1992). Araştırmalar aynı zamanda bilişötesinin tüm yönlerinin en azından erken yetişkinlik dönemi boyunca gelişmeye devam ettiğini ileri sürmüştür (Baker, 1989). Bilişötesinin gelişimi çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle birlikte kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmelerine benzer bir tarzda gerçekleşir. Bu otomatik bir süreç değildir ve fakat bilişsel sistemin uzun süreli gelişiminin bir sonucu ve bilişsel

gelişimin hem ürünü, hem de üreticisidir. Çocuklar büyüdükçe bilişötesi bilginin kademeli olarak geliştiğini bilmemize rağmen onun nasıl elde edildiği hakkında çok az bir bilgiye sahibiz. Araştırmacıların birçoğu bilişötesini ölçmeyle karşı karşıya getirmesinden dolayı, bilişötesi süreçlerin yaşla birlikte nasıl geliştiğine odaklanmamıştır.

Bununla birlikte bilişötesi bilgi ve kontrol süreçleri, farklı gelişim yörüngelerine doğru ilerlemektedir. Örneğin Alexander ve diğerleri (1995) bilişötesi bilginin, çocukların yetenek düzeylerine bakmaksızın, devamlı artan bir şekilde monoton bir büyüme kaydettiği sonucuna varmıştır. Bilişötesi bilgideki bu sabit gelişme, belki de okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin artan bir şekilde elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu alanlardaki beceriler arttıkça bilişötesi bilgi ve düzenleme de artmaktadır. Elde edilen deneysel bilgiler bilişötesi bilginin giderek artan biçimde geliştiğini ortaya koymuştur.

Çocuklarda bilişötesi yetenekler erken yaşlarda gelişmeye başlar ve çeşitli bilişötesi yeteneklerin görülmeye başlandığı yaşlar farklıdır (Hanten ve diğerleri, 2004). Bellek alanıyla ilgili yapılan ilk çalışmalar, küçük çocukların belli bir bilgiyi hatırlamak için çaba gerektiğini anlayabildiğini ancak 7 yaş civarlarına kadar verimli stratejiler üretmediklerini saptamıştır (Flavell ve diğerleri, 1966, aktaran; Hanten ve diğerleri, 2004). Okul öncesi çağındaki çocuklar nesnelere hatırlamanın zaman geçtikçe zorlaştığını fark ederler ancak 8 yaşına gelmeden hatırlama sürelerini artırmak için daha fazla çaba harcarlar (Rogoff ve diğerleri, 1974, aktaran; Hanten ve diğerleri, 2004). Benzer biçimde küçük çocuklar hatırlaması zor ve kolay olan nesnelere ayırbilmelerine rağmen, yaşı daha büyük çocuklardan farklı olarak onlar bu nesnelere için daha fazla zaman harcamazlar (Dufresne & Kobasigawa, 1989, aktaran; Hanten ve diğerleri, 2004).

Çocukların bilişötesi süreçlerini anlamaya yönelik çabalar ilgi çekicidir. Meichenbaum ve diğerleri (1985) ve Schoenfeld (1987) çocukların düşüncelerini tanımlamada çok iyi olmadıklarını bildirmiştir. Brown ve diğerleri (1983) çocukların aynı zamanda hem problem çözmek hem de süreci yorumlamak için gerekli olan “ayrık zihinsel merkez” yeteneğinden yoksun olabileceklerini ileri sürmüştür. Bu iddialar çocukların

düşüncelerine ilişkin farkındalığa sahip olmadıkları inancına sevk etmektedir (Sheppard, 1992).

Bilişötesi bilgi ve kontrolün, üstün yetenekli öğrencilerde diğerlerine göre daha erken yaşlarda gelişmeye başladığı söylenebilir. Schofield ve Ashman (1987) beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin, planlama ve bilişötesi bilginin ölçümlerinde diğer öğrencilere göre daha fazla puan aldıklarını bulmuştur (Aktaran; Schraw & Graham, 1997). Peck ve Borkowski (1983) ise üstün yetenekli öğrencilerin strateji öğretiminden diğer öğrencilere göre daha fazla yararlandıklarını belirtmiştir (Aktaran; Schraw & Graham, 1997). Ek olarak üstün yetenekli öğrenciler ortalama öğrencilere göre yeni kazandıkları stratejileri yeni alanlara daha başarılı biçimde transfer edebilmişlerdir (Scruggs ve diğerleri, 1986, aktaran; Schraw & Graham, 1997).

Bilişötesinin başarılı biçimde gelişmesinin diğer bilişsel alanlardaki yeterliliğinin artmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Hanten ve diğerleri, 2004). Bilişsel bilgi işlem sürecinde merkez yönetici işlevlerle, özellikle de işleyen bellekle, yakın ilişkili olan öz-düzenleyici ve bilişötesi kontrol aktiviteleri erken çocuklukta gelişmektedir (Brown, 1978). Ortalama 6. veya 7. yaşla birlikte çocuklar bir bellek stratejisi olarak *tekrarlamayı* kullanmaya başlar ve 9. yaşla birlikte *sınıflandırmanın* ezberlemeye yardımcı olduğu anlayışını kazanırlar. Öz-değerlendirmeye gelince küçük çocuklar, sürekli olarak bellek sürelerini olduğundan fazla düşünür, çünkü herhangi bir şeyi gerçek durumundan daha fazla olarak düşünme küçük yaşlarda daha yoğun görülen bir özelliktir (Hanten ve diğerleri, 2004). Bilişötesinin yaşla birlikte geliştiğine dair genel bir fikir birliği olmakla birlikte zihin gelişimi izole biçimde değil ve fakat özellikle akran ve yetişkinlerle etkileşimi içeren sosyal, kültürel ve dilsel bir çevrede gerçekleşmektedir (Larkin, 2000).

1.10. Bilişötesinin Önemi

Eğitim sistemi genellikle geçerli, sağlam bilgi tabanı geliştirmede, bilgiyi düşünme ve uygulamada, performansını ve öğrenme sürecini değerlendirmede başarısız olan öğrenciler üretmektedir. Bu sistemde yetişen bir öğrencinin neyi bilmediğinin farkında olabilmesi veya yetersiz bilgiye sahip olduğunu anladığında bunu telafi etmek için ne

yapacağını bilebilmesi muhtemel değildir. Bireyin neyi bilip neyi bilmediğine yönelik bu bilgi ve bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, bilişötesi bilgi ve bilişötesi beceri olarak tanımlanır.

Bilişötesinin öğrenme için önemli olduğu görüşü geniş bir şekilde kabul görmüştür (Anderson & Walker, 1991; Pintrich & DeGroot, 1990). Çoğu öğretmen ve araştırmacı; öğrencilerin kendi düşünceleri ve öğrenmeleri hakkında düşüncelerinin eğitim çıktılarını artıracığına inanmaktadır (Anderson & Walker, 1991). Bilişötesi bireylerin kendi bilişleri ve öğrenme deneyimlerine yönelik sahip oldukları bilgi ve kontroldür (Corno, 1986; Flavell, 1979; 1981; Jacobs & Paris, 1987). Bilişötesi beceriye sahip öğrenci bilgi ve beceri kazanmanın çeşitli aşamalarında kendi bilişlerini planlar, izler ve düzenler (Baker & Brown, 1984).

Araştırmacılar bilişötesinin, bilginin sözel yolla iletimi, sözel ikna, sözel kavrama, okumayı kavrama, yazma, dil kazanma, dikkat, hafıza, problem çözme, sosyal biliş ve öz-kontrol gibi alanlarda önemli rol oynadığı sonucuna varmıştır. Aynı zamanda bilişötesinin; sosyal öğrenme teorisi, bilişsel-davranışçı modifikasyon, kişilik gelişimi ve eğitim alanlarıyla bağlantılı olduğu konusunda net belirtiler vardır. Bu nedenle bilişötesi ilgi çekici ve ümit verici yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır.

Bilişötesi bireyin nasıl öğreneceğini öğrenmesine ilişkin öz-bilgisi ve yeteneğiyle ilişkili olarak geliştiği için, yüksek düzeyde bir öğrenme becerisi olarak düşünülmektedir. Son derece zengin olan ve hızlı gelişen teknoloji dünyasındaki sürekli değişim, bireylerin bütün bilgileri elde etmelerini imkânsızlaştırmakla beraber gelecekte hangi bilginin daha gerekli olduğunu kavramalarını da zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı bilişötesinin okul programlarının içeriğinde yer alması tamamen mantıklı gibi görünmektedir. Flavell (1987) öz-bilinçli öğrenme için sunduğu imkânlardan dolayı iyi okulun “bilişötesi gelişimin yuvası” olduğunu savunmuştur.

Benzer şekilde Paris ve Winograd (1990) öğrencilerin öğrenme düzeylerinin, okulda okuma, yazma ve problem çözme süreçlerinde, kendi düşüncelerine yönelik farkındalıkları geliştirilerek artırılabilirliğini ve öğretmenlerin etkili problem çözme stratejileri hakkında öğrencilere direkt bilgilendirmeler yaparak veya düşünmenin bilişsel ve motivasyonel yönlerini tartışarak bu farkındalığı ilerletebileceklerini öne

sürmüştür. Gunstone ve Northfield (1994) bir adım daha ileri gitmiş ve bilişötesi öğretimin, öğretmen eğitiminin merkezine konulmasının gerekli olduğunu iddia etmiştir. Aynı zamanda Borkowski ve Muthukrishna (1992) bilişötesinin, esnek ve yaratıcı öğrenmeye odaklanan bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlere hatırı sayılır düzeyde yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Son yıllarda bilişötesi alanı artan bir ilgiye ve yoğun araştırmalara tanık olmuştur. Bu araştırmalar Flavell (1976, 1979) ve Brown (1978)'in makalelerinden itibaren giderek artmış ve literatürde oldukça geniş bir yer tutmuştur. Bilişötesine yönelik artan bu ilginin nedeni; bilişsel öğrenme teorilerine ilginin artması (Brown, 1994) ve öğrencilerin bilişötelerini artırmaya yardımcı olacak müdahalelerin öğrenme çıktılarında önemli gelişmelere yol açacağı görüşünün giderek yaygınlaşmasıdır (White, 1988). Paris ve Jacobs (1984) tarafından yapılan araştırma bilişötesini geliştirmenin, öğrenmede ilerleme ile sonuçlandığını göstermiştir. Bu bulgular şaşırtıcı değildir, çünkü eğer öğrenciler öğrenme repertuarlarına erişebilir ve kapasitelerine ilişkin iç-görü kazanırlarsa başarılarını maksimum düzeye çıkarabilirler (Brown, 1994). Kendi alanlarındaki kavramlara ilişkin sağlam ve zengin bilgiye sahip olan öğrencilerin, problem çözmeye ve kendi bilgileri hakkında düşünmeye yönelik yüksek düzeyde gelişmiş bilişötesi stratejilere sahip oldukları bulunmuştur (Glaser & Chi, 1988, aktaran; Thomas & McRobbie, 2001).

Bilişötesi önemlidir, çünkü eğer öğrenci kavramadaki aksaklıkların farkına varamazsa ve bu konuda ne yapacağını bilemezse öğretmenlerin sunduğu stratejiler başarısız olacaktır. Hartman (1998) bilişötesinin önemini vurgularken şunları söylemiştir:

“Bilişötesi özellikle önemlidir, çünkü o öğrenilmiş materyali kazanmayı, kavramayı, saklamayı ve geri çağırmayı etkiler. Ayrıca öğrenme verimliliğini, eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi de etkiler. Bilişötesi farkındalık düşünme ve öğrenme süreçleri ve ürünleri üzerinde kontrol veya öz-düzenlemeye imkan sağlar” (s. 1).

O'Malley ve diğerleri (1985) ise şu iddiayı ileri sürmüşlerdir: “Bilişötesi yaklaşıma sahip olmayan öğrenciler aslında, gelişimlerini ve başarılarını inceleme fırsatından veya geleceğe ilişkin yönlendirmelerden yoksundur” (s. 561, aktaran; Carrell ve diğerleri, 1998).

Üniversitede akademik başarı bilişsel ve bilişötesi yeteneklere bağlıdır. Bireyin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi yeteneği genellikle geç gelişen bir özelliktir. Ancak eğer bir üniversite öğrencisi, bilişötesi becerilerinde sınırlı bir düzeyde ise, okuması gereken oldukça fazla miktardaki materyalden bilgi elde etmede zorlanacaktır. Sınırlı bilişötesi yetenekle üniversite öğrencisi görevin gereklerini anlamada, ilgili ve önemli bilgiye seçici biçimde odaklanmada, bilgi depolama teknikleri kullanmada ve sağlıklı işlemediği zaman bu teknikleri değiştirmede sıkıntı yaşayacaktır. Tüm bu süreçler bireyin belli bir noktayı kavrama düzeyi ve bireyin öğrenme sürecini yönlendirmesi yeteneğiyle yakından ilişkilidir (Baker & Brown, 1984).

Deneyimli öğretmenler, daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenme aktivitelerini organize etme, planlama, karar verme ve değerlendirme amacıyla içsel bilişsel stratejiler geliştirirler. Öğretmenler ders programlarını dizayn etme ve sunma esnasında öğrenmenin öğrencilerinde nasıl meydana geldiğini göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bundan dolayı öğretmenlerin günlük aktiviteleri onların bilişötesi beceri ve farkındalıklarının artmasına yol açar. Öğretmenler öğrencilerinin bazı bilgiler kazanmalarını ve öğrencilerinin verimli ve etkili birer öğrenci olmalarını ister. Bilişötesi yetenekler öğrencilerin bilgiyi kavramalarına ve gerçek anlamda amaçlarına ulaşım ulaşımadıklarının farkında olmalarına yardımcı olur. Bilişötesi yetenekler aynı zamanda öğrenme görevine hâkim olup olmadıkları hakkında öğrencileri bilgilendirir (Vadhan & Stander, 1994).

Güncel araştırmalar daha fazla bilişötesi farkındalığa sahip bireylerin, bilişsel girişimlerde daha stratejik ve başarılı olduğunu göstermektedir (Garner & Alexander, 1989). Schraw ve Dennison (1994)'e göre bunun nedeni, bilişötesi farkındalığın bireylere performanslarını direkt artıracak biçimde öğrenmelerini planlama, ardışıklama ve izlemelerinde yardımcı olmasıdır. Bir çalışmada Swanson (1990) strateji ve performanstaki farklılıkların zihinsel yetenekteki değil bilişötesi farkındalıktaki farklılıklardan kaynaklandığını bulmuştur. Bu bulgular, bilişötesinin strateji kullanımını geliştirerek bilişsel performansta telafi edici bir rol oynadığını ileri sürmektedir.

Performans açısından düşünülduğünde yüksek bilişötesi beceriler başarıyla düşük bilişötesi beceriler ise başarısızlıkla ilişkilidir. Etkili bilişötesi becerilerle donatılmış öğrenciler çeşitli alanlardaki bilgilerini doğru biçimde değerlendirir, devam eden öğrenmelerini izler, bilgilerini güncelleştirir ve yeni öğrenmeler için etkili planlar yapar (Everson & Tobias, 1998). Eğer bir öğrenci verimli bir performans sergileyebilmek için neye ihtiyacı olduğunun farkındaysa öğrenme pozisyonunun gereksinimlerini verimli biçimde karşılayabilmek için adım atar. Bununla birlikte eğer birey bir öğrenci olarak sınırlılıklarının veya karşılaştığı öğrenme görevinin karmaşıklığının farkında değilse bu bireyin problemleri tahmin etmesi veya onlardan kaynaklanan aksaklıkları gidermesi çok zor olur (Carrell ve diğerleri, 1998). Bundan dolayı öğrencilerin bilişötesini artırmak için çeşitli yöntemler geliştirmek önemlidir. Böylece öğrenci verimli öğrenme stratejileri kullanarak öğrenme süreçlerini daha iyi izleme yeteneği kazanır.

1.11. Bilişötesi Beceriler

Bilişötesi terimi psikoloji alanında, ilk olarak Flavell (1976)'ın makalesinden sonra kullanılmıştır. Araştırmacıların çoğu bilişötesinin zihinle ilgili olduğuna inanmış ve bilişsel süreçlerin aktif kontrolünü sağlayan yüksek düzey bir düşünme olduğunu ileri sürmüşlerdir (Livingston, 1996). Bundan dolayı son zamanlarda öğrencilerin bilişötesi becerilerinin gelişimini desteklemek için birçok araştırma yapılmış ve bu becerilerin nasıl destekleneceği eğitimsel psikolojide en önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar için konuyla ilgili bulguları paylaşmak ve bu bulguları birbirlerinin yerine kullanmak oldukça zordur. Çünkü bilişötesi fenomenini temsil etmek için ortak bir tanım ve anlayış yoktur. Bilişötesi beceri ve bu beceriyi ilerleten metotların nasıl geliştirileceğine ilişkin bir çalışma yapmak için bilişsel ve bilişötesi fenomenleri temsil edecek ortak bir konsept geliştirmek gereklidir. Bilişötesi becerilere yönelik ortak bir kavram; fikir birliği oluşmasına, araştırma bulgularının biriktirilmesine, kullanılmasına ve tekrar yapılandırılmasına yardımcı olur.

Bilişötesi basitçe “düşünme üzerine düşünme” veya “bilişin bilişi” şeklinde tanımlanmıştır. Bununla birlikte bilişötesini tanımlamak bu kadar basit değildir. Bilişötesi uzun yıllardan beri eğitim psikolojisinin sözlüğünde yer almasına rağmen,

bu terimin tam olarak neyi ifade ettiği hala tartişılmaktadır. Bu karmaşıklığın nedenlerinden birisi benzer temel fenomenleri veya bu fenomenin bir boyutunu (örneğin bellek-ötesi) tanımlamak için çeşitli terimlerin (örneğin, öz-düzenleme ve yönetici kontrol gibi) kullanılması ve bu terimlerin literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasıdır (Brown 1987; Flavell 1976). Diğer bir neden ise bilişötesine yönelik ortaya atılan iki yaklaşımdır. Bazı araştırmacılar bilişötesi beceriyi bir derece özel bir bilişsel aktivite olarak ele almakta ve onun mekanizmasını açıklamaya çalışmaktadır (Rivers 2001; Schraw 1998). Diğer araştırmacılar ise bilişötesi becerinin bilişsel beceriye benzer bir süreç olduğunu varsaymaktadır. Tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen hepsi bilişsel süreçlerin denetim ve düzenlenmesinde yönetici süreçlerin rolünü vurgular.

Bilişötesi beceri ile bilişötesi bilgi sıklıkla birbirinden ayrı olarak ele alınmıştır (Alexander ve diğerleri, 1995; Baker, 1994; Schraw & Moshman, 1995; Veenman & Elshout, 1999). Bilişötesi bilgi bireyin kişi özellikleri, görev özellikleri ve öğrenme durumlarındaki uygun stratejiler arasındaki karşılıklı etkileşime yönelik sahip olduğu açıklayıcı bilgi ile ilgilidir (Flavell, 1979). Bu bilgi uygun görev davranışına otomatik olarak sebep olmaz. Örneğin bir öğrenci öğrenmeyi izlemenin bireyler için gerekli bir aktivite olduğunu bilebilir ancak çeşitli nedenlerden dolayı izlemeyi gerçekleştirmez. Öğrenme görevi sıkıcı veya zor olabilir veya öğrenci görev için gerekli olan becerilerden yoksun olabilir. Bilişötesi beceriler ise bireyin öğrenme aktivitelerini düzenlemesi ve kontrol etmesi için gerekli olan prosedürel bilgi ile ilgilidir. Öğrenmeyi planlama, izleme, kontrol etme, düzenleme ve düşünme bu becerilerin açığa vurulmasıdır (Brown, 1978; Veenman & Elshout, 1999).

Sternberg (1981) bilişötesi becerilerin genel hatlarını çizmiş ve zihinsel işlev için temel olduğunu fakat standart zeka testleriyle ölçülebilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. Bilişötesi süreçler, bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel “yönetici” süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Bilişötesi aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında tahsis eder, önceki ilgili

bilgiyi aktif hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar (Gourgey, 1998).

Hartman ve Sternberg (1993), bilişötesi beceriler için, öğrenmenin bilişsel, bilişötesi ve duygusal unsurlarının etkileşimini tanımlayarak kapsamlı bir model geliştirmiştir. Onlar *BACEIS (behavior, attitudes, cognition and the environment as interacting systems)* olarak adlandırdıkları modellerinde öğrenmenin; davranışsal, bilişsel, duygusal ve tutumlarla ilgili unsurlarını ele almışlar ve bilişsel ve duygusal sistemlerin karşılıklı ilişkisini içeren içsel bir sistem betimlemiştir. Bilişsel sistemler; öğrenme ve düşünmenin temelini oluşturan bilişi (bilgi elde etme ve işleme koyma) ve bilişötesini (yürütücü biliş ve stratejik bilgi) içerir. Duygusal sistemler ise motivasyon, duygusal öz-düzenleme (inançlar, beklentiler ve değerlerin öz-düzenlemesi) ve tutumları içerir ve aynı zamanda verimli işlevsellik için temeldir. İçsel sistemlere ek olarak çevresel şartları içeren dışsal bir sistem de vardır. Bu çevre akademik (sınıf, müfredat ve öğretmen özellikleri) ve akademi dışı (kültürel, ekonomik ve ailevi faktörler) olabilir. Bu model zihinsel performansı etkilemek için karşılıklı etkileşimde bulunan birçok faktörü temsil eder ve bilişötesinin işlediği bilişsel, duygusal ve çevresel bağlamın önemini doğrular. Gerçekten de araştırmalar, bireyin öğrenmesinden, üstlendiği görevin öneminden, öz-yeterlilik duygusundan ve başarı yüklemelerinden sorumlu olması için bilişötesi bilginin motivasyonla etkileşimini belgelemiştir (Palincsar & Brown, 1987).

Literatürde bilişötesi üzerine eğilimler iki çeşit bilişötesi beceri etrafında toplanır. Öz-değerlendirme öğrencinin bilgi ve yeteneklerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. Araştırmalar bilişötesi öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır (Rivers 2001; Schraw & Dennison 1994). Diğer bilişötesi beceri ise öz-yönetimdir. Öz-yönetimle ilgili birçok kaynakta, öğrencinin bilişini artırmada öğretmenin rolü vurgulanmıştır. Kendi bilişötesi işlevlerinin farkında olan öğretmenler, öğrencilerinin bilişötesi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çaba harcarlar.

Özel teknikler kullanarak öğrencilerin öz-yönetimlerini ilerletmelerine yardımcı olmak bazı makalelere konu olmuştur. Örneğin Daley (2002) *kavram haritalandırmasını* kullanan yetişkinlerin öğrenme süreçlerine yönelik daha fazla farkındalık kazandıklarını açıklamıştır. Kavram haritaları yetişkin öğrenciler tarafından oluşturulur ve bu haritaları kullanmak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine, öğrenme süreçlerine yönelik kavrama düzeylerini artırmalarına ve bilgi yapısını anlamalarına yardımcı olur.

Diğer bir bilişötesi beceri olan *düşünme yardımcısı* öğrencilerin problem çözme süresince gerçekleştirdikleri bilişsel aktiviteleri üzerinde düşünmelerine yardımcı olur. Bu sistem öğrencileri üç evreye ulaştırır: (a) amaçları ve problemi kavrama, (b) önceki bilgiyi hatırlama ve organize etme ve (c) problem çözme stratejileri üzerine düşünme. Bu sistemde öğrencinin aktivitesi bilişötesi beceri olarak isimlendirilmiştir (Gama, 2001).

Diğer bir örnek ise *düşünmeyi iste-nedenini sor* isimli metottur. Bu metot küçük gruplarda çeşitli soru şablonlarıyla (inceleme soruları, düşünme soruları ve izleme soruları gibi) akran öğretimini kontrol eder (King, 1999). Bu metodun amacı öğrencinin metnin içeriğinin ve neyi anlayıp neyi anlamadığının farkında olmasına yardımcı olmaktır. Tüm bu çalışmaların amacı, öğrencinin bilişötesi becerilerini geliştirmektir fakat bu çalışmalar bilişötesi beceriyle ne ifade ettiklerine yönelik çok az fikir birliğine sahiptir.

Bilişötesi becerileri değerlendirmek için kullanılacak ölçekler Mokhtari ve Sheorey (2002) ve Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu tür araçların kullanılması öğrencilere, bilişötelerini geliştirmek için stratejileri birleştirmelerinde yardımcı olur (Mokhtari & Sheorey 2002).

1.11.1. Zihin ve Bilişötesi Beceriler Arasındaki İlişki

Burada asıl soru bilişötesi becerilerin tamamen zihinsel repertuarın bir parçası olup olmadığı veya Slife ve diğerleri (1985)'in belirttiği gibi, bilişötesinin bilişe indirgenip indirgenemeyeceğidir. Yeni öğrenmenin yordayıcısı olarak zihinsel yetenek ile bilişötesi beceriklilik arasındaki ilişkiyi tanımlayan üç alternatif model vardır (Veenman & Elshout, 1999).

Birinci model bilişötesi aktiviteyi, zihinsel yeteneğin göstergesi olarak dikkate alır. Sternberg (1990) ve Davidson ve diğerleri (1994) bilişötesi beceriyi Sternberg'in üçlü zeka teorisinin merkezi işlem unsuru olarak ele alır. *Zihinsel modele* göre bilişötesi becerilerle zihinsel yetenek arasında güçlü bir ilişki vardır ve her ikisi birbirinden bağımsız olarak öğrenmede yordayıcı bir değere sahip olamazlar (Aktaran; Veenman & Verheij, 2003). Bu modeli destekleyen kanıtlar Elshout ve Veenman (1992) tarafından birinci sınıf psikoloji öğrencileriyle yapılan deneysel bir çalışmada elde edilmiştir. Bazı araştırmacılar bilişötesi stratejilerin kullanımı açısından üstün yetenekli ve ortalama öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bildirmiştir (Shore & Dover, 1987; Zimmerman & Martinez- Pons, 1990).

İkinci bir modelde, zihinsel yetenek ve bilişötesi becerilerin tamamen bağımsız olduğu ileri sürülmüştür. Bu *bağımsız model* orta öğretim öğrencileriyle çalışan Allon ve diğerleri (1994), öğrenme bozukluğu yaşayan ve yaşamayan orta öğretim öğrencilerini karşılaştıran Slife ve diğerleri (1985) ve üniversite öğrencileriyle çalışan Minnaert ve Janssen (1999)'un çalışmaları tarafından desteklenmiştir (Aktaran; Veenman & Verheij, 2003)

Sonuncusu olan *karma modele* göre ise bilişötesi beceriklilik bir derece zihinsel yetenekle ilgilidir ancak o aynı zamanda yeni öğrenmenin yordanmasında bu ilişkiden daha fazlasını ifade eder. Karma model birinci sınıf psikoloji öğrencileriyle yapılan çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Van der Heijden (1989) ise aritmetik problemlerini çözen 145 orta öğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmasında karma model için güçlü kanıtlar sağlamıştır. Ayrıca Maqsud (1997)'nin yüksek okul öğrencileriyle matematik ve okuma görevleriyle ilgili yaptığı araştırmanın sonuçları da karma modelle tutarlıdır. Son olarak karma model zihinsel engelli olan öğrencilerle öğrenme bozukluğuna sahip öğrencilerin karşılaştırıldığı bir araştırmayla da doğrulanmıştır (Aktaran; Veenman & Verheij, 2003).

Ancak araştırma sonuçlarının bazıları bu üç modelden birini tamamen desteklemeyebilir. Bunun nedeni ya verilerin yetersizliği (Allon ve diğerleri, 1994; Shore & Dover, 1987) ya da zihinsel yetenek ve bilişötesi becerikliliğin dikey faktörler olarak değerlendirilmeleridir (Slife ve diğerleri, 1985; Swanson, 1990). Bu üç model

arasında ayırım yapmak için sürekli değişkenler olan zihinsel yetenek, bilişötesi beceriklilik ve öğrenme performansı arasındaki tüm ilişkiler uygun olmalıdır. Yeterli veri tabanlarına sahip olan araştırmaların çoğu karma modeli desteklemiştir. Ayrıca bu araştırmalardan bazıları sadece psikoloji öğrencilerine yönelik olduğu veya öğrenmeyi sadece simulasyon çevrelerinde araştırdığı için çevresel geçerlikten yoksundur.

1.11.2. Bilişötesi Beceriler: Genel veya Alana-özel

İlgili diğer bir araştırma konusu ise bilişötesi becerilerin genel veya tam tersine alana-özel olmasıdır. Eğer bu beceriler alana-özel ise tümüyle zihnin parçası olamazlar. Bu durumda bilişötesi becerilerin bir alanda uzmanlıkla beraber kazanılmış olması ihtimali daha yüksektir. Diğer yandan eğer bilişötesi beceriler genel bir özellik sergilerse onlar ya zihinle birlikte veya kazanılmış becerilerin ayrı bir repertuarı olarak gelişebilir (Veenman & Verheij, 2003).

Glaser ve diğerleri (1992)'in araştırması, bilişötesi aktivitelerin çeşitli alan ve görevlere yayıldığını göstermiştir. Bu araştırmacılar bilişötesi becerilerin alana-özel olduğu sonucuna varmıştır. Örneğin metin çalışmasındaki bilişötesi davranış (örneğin, başlıkları tarama ve alt başlıklar oluşturma, ana temayı ve metnin genel yapısını kavrama) problem çözmeye (problemi anlama, problemin çözümüne yönelik taslak yapma, uygun veri ve yöntemi seçme) göre farklılık göstermektedir. Hatta bu aktiviteler görevi ele alma bağlamında bireylerarası farklılıklar da sergileyebilir. Eyleme başlamadan önce görevi ve onun gereksinimlerini analiz etme eğilimi bireyin kişisel özellikleriyle ilgili olabilir; ayrıca bu eğilim bir özellik olarak değil aynı zamanda genellikle görevi yerine getirmede etkili olduğu ispatlanmış, kazanılmış bir davranış olabilir. Bununla birlikte bu çeşitli alan ve görevlere rağmen bilişötesi aktivitenin genel bilişötesi beceriyi temsil ettiğini savunan araştırmacılar da vardır (Aktaran; Veenman & Verheij, 2003).

1.12. Bilişötesini Geliştirmek

Genel ve gelişimsel psikoloji özellikle bu günlerde bir “meta (ötesi)” dalgasıyla (bilişötesi, bellek-ötesi, algı-ötesi, dil-ötesi vb) çalkalanmaktadır. Bu yapılar oldukça yeni, uyarıcı ve cazibeli araştırma alanlarına öncülük etmektedir. Son 30 yıl boyunca bilişötesi, bilişsel-gelişimsel araştırmaların önemli alanlarından biri olmuştur.

Bilişötesiyle ilgili araştırmalar, alanın öncüsü olarak nitelendirilen John Flavell ile başlamış ve ondan sonra bilişötesiyle ilgili sayısız deneysel ve teorik araştırma yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin her düzeye uygulayabilecekleri ve çocukların bilişötesi yeteneklerini arttırmaya yardımcı olacak bir dizi strateji öne sürülmüştür.

Bilişötesi bilgi; bilişsel girişimin süreç ve çıktılarını etkileyecek şekilde hareket eden ve birbirleriyle etkileşimde bulunan, çeşitli değişken ve faktörler hakkındaki temel bilgi ve inançlardan oluşur (Flavell, 1979). Öğrenme ortamında bu çeşit bir bilginin kazanılması, öğrenmenin sonuç ve süreçlerine yönelik özel bir farkındalık yaratır. Araştırmalar bilişötesinin öğrenme üzerinde sayısız somut ve önemli etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Bilişötesi farkındalık, bireylerin bilişsel görev, amaç ve stratejileri verimli biçimde seçme, değerlendirme, düzenleme veya terk etme yeteneği kazanmalarına imkan sağlar (Flavell, 1979). Araştırmalar yetersiz öğrencilerin bilişötesi aktivitelerden daha iyi yararlanabildiğini kanıtlamıştır. Bununla birlikte tüm öğrencilerin özenle hazırlanmış öğretilsel aktiviteler tarafından teşvik edilmedikleri sürece, bilişötesi düşünmeyle ilgilenmeleri zordur (Gama, 2005). Bundan dolayı eğitimde bilişötesi desteği içeren etkili yöntemleri araştırmak ve geliştirmek son derece önemlidir.

Bilişötesinin başarı üzerinde pozitif etkisi olduğu (Paris ve diğerleri, 1984) ve öğrencilerin öğrenme ve çalışma davranışlarına başarılı biçimde rehberlik ettiği, onları yönlendirdiği ve etkilediği kanıtlanmıştır (Baker & Brown, 1984). Garcia ve Pintrich (1994)'a göre “öğrencilerin bilişötesi bilgi ve stratejileri kullanması onların başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptir” (s. 142). Öğrenciler öğrenmelerine yönelik bilişötesi farkındalığa sahip olduklarında başarı testlerinde daha iyi performans sergilemektedir (Schraw & Dennison, 1994). Swanson (1990) yüksek bilişötesi farkındalığa sahip bir grup çocuğun düşük bilişötesi farkındalığa sahip olanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır.

Bilişötesi farkındalık “bireyin belli bir durumda kişi, görev ve strateji bilgisi hakkında farkındalık geliştirmesi için derin düşünme sürecini kullanması” olarak tanımlanmıştır (Ridley ve diğerleri, 1992, s. 294). Wittrock (1990)'a göre bilişötesi farkındalık önemlidir çünkü “öğrencinin, çeşitli yaratıcı öğrenme stratejilerinin kullanımını

kontrol etmek ve onların farkında olmak için bilişötesi farkındalığa ihtiyacı vardır.” (s. 371).

Ek olarak Brown (1987) bilişötesi farkındalığın herhangi bir verimli problem çözme sistemi için önkoşul olduğunu iddia etmiştir. El-Hindi (1996)’a göre bilişötesi farkındalık verimli okuma ve yazma becerisine sahip öğrencilere uygun bir özelliktir. El-Hindi bilişötesi öğretim alan öğrencilerin, bilişötesi farkındalıklarının genişlediğini bulmuştur. Verilen öğretim konuları amacı belirleme, metni ön inceleme, öz-sorgulama ve fikirleri organize etme gibi bilişötesi stratejileri içermektedir. Ridley ve diğerleri (1992) tarafından yapılan bir çalışmada ise yüksek bilişötesi farkındalığa sahip öğrencilerin önceden karşılaşmadıkları bir karar verme görevinde daha iyi performans sergileyecekleri varsayılmıştır. Çalışmanın sonuçları yüksek bilişötesi farkındalığın karar verme görevinde öğrenci performansını kolaylaştırdığını göstermiştir. Bu ve diğer araştırmalar öğrencilerin bilişötesi farkındalıkları ile başarı arasında bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır.

Öğrenmenin verimlilikle sonuçlanması için aktif, anlamlı ve çeşitli durumlara transfer edilebilir olması gerektiğine yönelik bir fikir birliği vardır. Bununla birlikte sadece direktiflere uyan veya bir görevi yerine getirirken ne yaptığını veya niçin yaptığını merak etmeyen öğrenciler bulmak çok zor değildir. Bu öğrenciler kendilerine öğrenme stratejileri hakkında nadiren soru sorar veya performanslarının verimlilik boyutunu çok az değerlendirirler. Bunlardan bazıları bir problemle yüzleştiklerinde ne yapacaklarına dair gerçekten çok az fikre sahiptir ve karar verme stratejilerini açıklamaktan acizdirler. Öğrenmenin en önemli ancak en çok ihmal edilen yönü ise; öğrencilerin sıklıkla karmaşık görevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip oldukları halde onları nasıl kullanacaklarını bilemez bir durumda olmalarıdır; böylece beceriler durağanlaşmaktadır. Bazı zamanlar bu durum, bilgi ve becerileri uygulamak için yeterli motivasyon veya güvenin olmamasından, bazı zamanlar ise öğrencilerin içinde buldukları durumun o bilgi ve becerileri kullanmalarını gerektirdiğini anlayamamalarından kaynaklanmaktadır (Hartman, 2001). Yani öğrenci açıklayıcı ve prosedürel bilgiye sahip olmasına rağmen bu bilginin transfer edilmesi ve uygulanması için gerekli olan durumsal veya bağlamsal bilgiye sahip değildir (Gama, 2005).

Bilişötesinin tanımsal özellikleri araştırmacılarla ilgili olmasına rağmen, eğitimciler için en önemli unsur bu yapının uygulanmasıdır. Bilişötesi yapısının öğrenme programlarına nasıl uygulanacağı önemli bir ilgi alanıdır. Açıkça bilişötesi stratejileri öğretmek, öğretim verilirken bilişötesi ipuçları yerleştirmek ve iyi bilişötesi davranışlar modellemek performansın artmasını sağlar (Moore, 1999). Araştırmalar bilişötesinin öğrenci performansının bütünleyici bir parçası olduğunu kanıtlanmasına rağmen, mevcut öğretimsel modeller bilişötesi stratejiler üzerinde yeterince durmamaktadır (Osman & Hannafin, 1992).

Bazı araştırmacılar ise müfredat programlarının bilişötesi becerilerin gelişimini destekleyecek ve bilişötesinin direkt öğretimini içerecek şekilde düzenlenebileceğini savunmuştur (Hartman, 2001). Bu tür programlar öğrencilerin öğrenme amaç ve stratejileri üzerinde düşünmelerini teşvik edecek bir dizi öğrenme deneyiminin ders içeriğiyle bütünleştirilmesini önerir. Öğrencileri derin düşünmeye sevk edecek biçimde öz-sorgulamaya teşvik etmek, akranlar arasında problem ve çalışma stratejilerinin paylaşılmasını sağlamak, düşünme günlükleri ve kavram haritaları kullanmak bu tür programlara uygun teknikler olabilir.

Eğitimin önemli bir çıktısı olan zihinsel davranışı geliştirmek için, çocukların bilişötesi yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan öğretimsel stratejiler, öğretim metotlarının, personel gelişiminin ve yönetsel süreçlerin içinde yer almalıdır. Bilişötesi diğer her şey gibi kuşkusuz uygulama ve pratikle gelişir. İlk önceleri bilişötesi araştırmalarda odak noktası bilişötesinin teorik yönü olmasına rağmen, günümüzde eğitimsel uygulamalara da eşit düzeyde önem verilmektedir. Bundan dolayı çoğu araştırmacı bilişötesi teorinin öğretmen ve öğrenciler için teoriden pratiğe doğru kaydığına inanmaktadır. Örneğin Borkowski ve Muthukishna (1992) bilişötesi teorinin esnek, yaratıcı ve stratejik öğrenmeye odaklanmış sınıf ortamı oluşturmak için uğraşan öğretmenlere potansiyel bir yardımcı olduğunu savunmuştur. Paris ve Winograd (1990) ise öğrencilerin okulda problem çözme, okuma ve yazma süreçlerinde, düşünmelerine yönelik farkındalık kazanma yoluyla öğrenmelerini artıracabileceklerini savunmuştur. Öğretmenler bu farkındalığı artırmak için öğrencilere bilişötesi stratejileriyle ilgili direkt bilgilendirme yapabilir ve düşünmenin bilişsel ve motivasyonel özelliklerini tartışabilir (Papaleontiou-Louca, 2003).

Bilişötesi geniş uygulama alanına sahiptir. Bundan dolayı bilişötesi farkındalığın geliştirilmesi çok önemlidir. Herhangi bir alanda zihinsel olarak işlem yaparken biliş etkili olur ve bilişötesini etkiler. Böylece bilişötesi alana/özel bilgi olarak anlaşılrsa da onun alanı tüm diğer alanlara uzanacak şekilde algılanmalıdır (Flavell, 1985).

Bilişötesinin yararı ve uygunluğu nedir? Flavell 1987'e göre:

“Bilişötesi özellikle bir çeşit organizma için uygundur, aşağıdaki özelliklere sahip bir organizma. Birincisi organizma çok *düşünmeye eğilimli* olmalıdır. İkincisi organizma *yanılabilir ve hataya eğilimli* olmalıdır. Böylece dikkatlice izleme ve düzenleme ihtiyacı içinde olur. Üçüncüsü ise organizma *iletişime istekli* olmalıdır; düşünme süreçlerini diğerlerine açıklamalı ve hatta kendisiyle tartışmalıdır, bu aktivitelerin bilişötesini gerektirdiği açıktır. Dördüncüsü hayatta kalması ve başarılı olması için organizma *geleceğe yönelik plan* yapmalı ve alternatif planları eleştirel biçimde değerlendirmelidir. Beşincisi eğer önemli ve dikkatle düşünülmesi gereken kararlar vermek zorundaysa organizma *bilişötesi becerilere ihtiyaç* duymalıdır. Son olarak bu organizma kendi başına veya diğerleriyle birlikte *psikolojik olayları açıklamaya veya onlardan sonuç çıkarmaya eğilimli ve muhtaç* olmalıdır, bu bilişötesi eylemlerle meşgul olmaya yönelik eğilim sosyal biliş olarak adlandırılır. Bu özelliklere uygun olan organizmanın insanoğlu olduğu açıktır” (s.27).

Araştırmalar öğrenme süreçleriyle ilgili olarak öğrencilerin genellikle şu problemlere sahip olduğunu göstermiştir: (a) bir öğrenme görevinin zorluk derecesini saptamak, (b) kavrama düzeyini verimli biçimde izlemek, (c) önceden plan yapmak (ihtiyaçları ve öğrenmenin ne kadar zaman alacağını belirlemek), (d) başarı oranını izlemek veya öğrenilecek materyale hakim olmak için ne kadar çalışmanın yeterli olacağını saptamak, (e) öğrenmeyle ilgili olan tüm bilgi repertuarını kullanmak, (f) sistematik ve adım adım bir yaklaşım kullanmak, (g) gerektiğinde çabuk karar vermek ve (h) yeterli veya doğru betimlemeler kullanmak (Gama, 2005). Tüm bu yetenekler doğa olarak bilişötesidir.

Bilişötesi eğitimin kutsal değerlerinden birisidir ve öğrencilere bağımsız ve esnek biçimde çalışabilmeleri için imkan sağlar. Bilişötesi aynı zamanda öğrenme için temeldir, çünkü bireylere bilişsel becerilerini daha iyi yönetmeleri ve yetersizliklerini belirleyip yeni bilişsel becerilerle düzeltmeleri için imkân sağlar. Bilişötesini geliştirme süreci, öğrenciler arasında bilişötesinin bilişten farklı olarak var olduğuna ve akademik başarıyı artıracığına yönelik bir farkındalık gelişmesiyle başlar. Bir sonraki

adım ise stratejileri öğretmek ve daha da önemlisi öğrencilerin ne zaman ve nerede bu stratejileri kullanacağına ilişkin net bir bilgi kazanmalarında onlara yardımcı olmaktır.

Schraw ve Graham (1997)'e göre bilişötesi çeşitli yollarla performansı artırmaktadır. Bu yollardan bazıları; önemli kaynakların ve mevcut stratejilerin iyi kullanılması ve aksaklıklara yönelik daha fazla farkındalık kazanılmasıdır. Birçok araştırma bilişötesi düzenleyici beceriler ve bu becerilerin nasıl kullanılacağına, sınıf öğretiminin bir parçası haline geldiğinde öğrenmede önemli gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur (Cross & Paris, 1988, aktaran; Schraw, 1998). Bu çalışmalar küçük öğrencilerin bile, kendi yönlendirdiği veya başkaları tarafından yönlendirildiği öğretimler yoluyla, bilişötesi becerileri kazanabileceğini ileri sürmesi bakımından önemlidir. Bilişötesi bilgi veya kontrolün ilerlemesi durumunda öğrenmenin gelişeceği söylenebilir. 1979'lerin başlarında yaptığı çalışmada Flavell şunları söylemiştir:

“Bilişötesi izleme yeteneği yüksek olan çocukların okul içinde ve dışında diğerlerine göre daha iyi öğrenme ihtimallerinin olmadığına inanmakta zorlanıyorum. Aynı zamanda sistematik öğretim vasıtasıyla çocukların bilişötesi bilgi ve izleme becerilerinin nicelik ve niteliğini artırmanın hem mümkün hem de arzu edilebilir olduğunu düşünüyorum” (s. 910).

O zamandan beri birçok araştırma “bilişötesi nasıl gelişir? bilişötesinin öğretilmesi öğrenmede bir farklılık yaratır mı? bilişötesinin direkt olarak öğretilmesi bireyin bilişsel aktivitelerini daha sağlıklı biçimde düzenlemesine yardımcı olur mu?” ve “bilişötesi süreçlerin öğretimi öğrenmeyi kolaylaştırabilir mi?” gibi sorulara cevap aramaya yönelmiştir. Sayısız çalışma çocukların kendi performanslarını izlemek ve yönetici süreçleri kullanmak için eğitilebileceklerini göstermiştir (Borkowski & Kurtz, 1987). Deneysel araştırmalar farklı alanlardaki öğrencilerin, öğrenmelerini daha anlamlı hale getirebilmelerinde bilişötesinin önemli potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Bilişötesi, öğrencileri öğrenmelerine yönelik sorumluluk almalarına sevk eder, algılanan yeterliliği artırır ve öğrenilmiş çaresizlik potansiyelini azaltır (Gama, 2005). Tüm bunlar eğitimin istendik amaçlarının içerisinde yer almaktadır.

Genel olarak bireyler bilişötesi bilgi ve düzenlemeyi belli bir alanda artan bir bilgi gibi geliştirebilir (Flavell, 1992). Bu konuda tartışmalar olmasına rağmen çoğu araştırmacı bilişötesi bilginin başlangıçta alana-özel olduğuna inanmaktadır. Öğrenciler birçok alanda daha çok bilişötesi bilgi kazandıkça, kendilerine tüm alanlarda üstünlük

sağlayacak olan genel bilişötesi bilgiyi ve düzenleyici becerileri yapılandırabilirler (Shraw ve diğerleri, 1995). Yani öğrenciler yaşları ilerledikçe sadece daha fazla bilişötesi bilgi kazanmakla kalmaz, aynı zamanda özellikle yeni öğrenme alanlarında bu bilgiyi daha esnek biçimde kullanırlar.

Bilişötesi öğretimi kapsamında hangi becerilerin teşvik edilebileceğinin farkına varmak önemlidir. Etkili strateji öğretim programları tipik olarak en az iki aşamadan oluşan bilişötesi beceri öğretimini içerir (Bruning ve diğerleri, 1995). Birinci ve temel aşama bireylerin çoklu alanlarda kullanabileceği stratejiler hakkındaki, açıklayıcı ve durumsal bilgiyi artırmayı hedefler. Verimliliği yüksek olan özel stratejilerden bazıları soru sorma, özetleme, açıklama ve ana fikirleri belirlemedir. Stratejileri direkt öğretmenin mantığı şudur; Yapılandırılmış uygulamayla bütünleşen direkt öğretim, öğrencilere stratejileri otomatik olarak kullanma ve öğrenmelerini daha iyi düzenlemelerine yardımcı olan bilişsel kaynakları işe koşma olanağı sağlar (Shraw ve Graham, 1997).

İkinci aşama ise direkt beceri öğretiminin ötesine geçerek bu beceriler hakkında çeşitli tartışmaları içerir. Bu ikinci aşama öğrencilerin durumsal bilgi ve planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan çeşitli yollara odaklanır. Günümüzde bu becerileri geliştirmek için üzerinde anlaşma sağlanmış bir metot yoktur. Düşünme becerileriyle ilgili literatür, metni izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek için faydalı projeler sunmuştur. Bu programlar genellikle öğrencilerin kullandıkları özel becerileri neden ve nasıl yaptıklarını tartışmaları için etkileşimde bulunmalarına imkan sağlayan çeşitli öğretmen ve akran öğretimini içerir (Shraw & Graham, 1997).

İki aşamalı anlayışı geliştirmek için deneysel anlamda kanıtlanmış üç yöntem vardır. Birincisi, strateji tartışmalarında kullanılan bilişötesi becerilerin farkındalığını artırır. Örneğin öğrencilerden öğrenme süresince kullandıkları farklı stratejileri kaydetmeleri istenir. Böylece öğrenciler bu stratejileri niçin, ne zaman ve nerede kullandıklarına dair ek bilgi elde eder. Öğrenciler aynı zamanda düzenli bir şekilde küçük grup tartışmaları yaparak, bu bilgiyi paylaşabilir veya detaylandırabilir (Shraw & Graham, 1997).

İkinci bir yöntem, öğrencilerin yaptıkları planların, strateji seçimlerinin, kavramayı izlemelerinin ve incelemelerinin kalitesini değerlendirmeleri istenen, *düzenleyici kontrol listeleri* sağlamaktır. Kontrol listesi kullanmak problem çözme görevlerinde performansı çarpıcı biçimde artırmaktadır. Bilişötesini geliştirmek için üçüncü yöntem ise, zor bir görev esnasında öz-konuşmayı teşvik etmektir. Araştırmalar zor öğrenme durumlarında öğrencileri kendi kendilerine konuşmaları için teşvik etmenin sadece performansı artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri motive ettiğini ve bilişötesi bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırdığını bulmuştur.

Schraw (1998) bilişötesinin kullanımında ve yapılanmasında yardımcı olan dört öğretim stratejisi belirlemiştir. Bunlar; (a) bilişötesinin önemine yönelik genel farkındalığı artırmak (b) bilişin bilgisini geliştirmek (c) bilişin düzenlenmesini geliştirmek ve (d) bilişötesi farkındalığı geliştirecek çevreler oluşturmaktır.

Genel Farkındalığı Artırmak

Öğrencilerin öz-düzenleyici becerilere sahip olmaları için biliş ile bilişötesi arasındaki farkı anlamaları gereklidir. Öğretmenler, diğer öğrenciler ve düşünme bu süreçte önemli bir rol oynar. Öğretmenler hem bilişsel hem de bilişötesi beceriler için öğrencilere model olur. Bu model ne kadar net olursa öğrencilerin bilişsel ve bilişötesi becerileri geliştirme ihtimalleri o kadar artar. Diğer öğrenciler de etkili modeller oluşturur ve çoğu durumda öğretmenlerden daha iyi model olurlar (Schunk, 1989).

Bilişötesi bilgi ve düzenleyici becerilerin yapılanmasında düşünme önemlidir. Bu durum özellikle öğrencilere birinin başarı veya başarısızlığı hakkında düşüncelerini söylemeleri için düzenli fırsatlar verildiğinde ortaya çıkar (Siegler & Jenkins, 1989). Aynı zamanda, zihin teorisinin yapısını inceleyen çalışmalar hem tek başına hem de grupla düşünmenin bilişötesinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ileri sürmüştür (Montgomery, 1992). Bilişötesi farkındalığı artırmaya yönelik birkaç öğretimsel prensip vardır. Öncelikle öğretmenlerin bilişötesi bilgi ve düzenlemenin önemini ve öz-düzenlenmiş öğrenmede oynadığı eşsiz rolünü öğrencilerle tartışmaları için zaman ayırmaları gerekir. İkinci olarak ise öğretmenler, kendi bilişötelerini modellendirmek için öğrencilerle birlikte toplu bir çaba harcamaları gerekir. Ayrıca öğretmenler

bilişötesi için model oluşturmadan önce kendi bilişlerini tartışmalı ve model olmalıdır (Schraw, 1998).

Bilişin Bilgisini Geliştirmek

Bilişin bilgisini ilerletmek için kullanılan öğretimsel destek programlarından birisi “strateji değerlendirme matrisi SDM (*strategy evaluation matrix*)”dir (Schraw, 1998). Bu programın bir örneği Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Strateji Değerlendirme Matrisi

Stratejiler	Nasıl kullanılacağı	Ne zaman kullanılacağı	Niçin kullanılacağı
Gözden geçirmek	Başlıkları, kavram anahtarlarını, özetleri aramak için.	Geniş bir metni okumadan önce.	Kavramsal bir bakış açısı sağlar ve önemli noktalara odaklanmaya yardımcı olur.
Yavaş ilerlemek	Bilgiyi oku ve düşün.	Özellikle bilgi önemli gibi görünüyorsa.	Dikkatin odaklanmasını artırır.
Önceki bilgiyi harekete geçirmek	Şu anda ne bildiğin hakkında düşün. Neyi bilmediğini kendine sor.	Okumaya veya alışılmadık bir göreve başlamadan önce.	Yeni bilgilerin öğrenilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırır.
Zihinsel entegrasyon	Temel görüşleri ilişkilendir. Bu görüşleri bir sonuç elde etmek için kullan.	Öğrenilecek şey karmaşık veya anlaşılması için derin bir kavrama gerekiyorsa.	Belleğini yükünü azaltır. Bilginin kavranılmasını kolaylaştırır.
Diyagramlar	Ana görüşleri tanımla, aralarında bağlantı kur. Ana görüşlerin altında destekleyici detayları listele ve aralarında bağlantı kur.	Birbiriyle bağlantılı birçok bilgi varsa.	Ana görüşleri tanımlamaya ve onları kategorilere ayırmaya yardım eder ve belleğin yükünü azaltır.

Kaynak: Schraw (1998)

Tablo 2 bilişötesi bilgiyi geliştirmek için oldukça etkili bir yoldur. Ayrıca deneysel çalışmalar SDM gibi özel matrisleri kullanmanın öğrenmeyi önemli oranda ilerlettiğini ortaya koymuştur. Tablo 2 farklı stratejilerin hangi şartlar altında en yararlı biçimde kullanılacağı hakkında bilgi ve birisinin onları kullanmayı neden isteyeceği hakkında kısa bir gerekçe sunmaktadır. SDM’nin her bir dizisinin amacı stratejiler hakkında

açıklayıcı (sütun 1), prosedürel (sütun 2) ve durumsal (sütun 3) bilgiyi artırmaktır. SDM'nin güçlü yönlerinden birisi, performansı önemli düzeyde artırdığı bilinen strateji kullanımını (bilişsel beceri) geliştirmesidir (Schraw, 1998). İkinci avantajı ise SDM'nin yaşı küçük öğrenciler için de kullanılabilmesidir. Üçüncü olarak SDM stratejileri nasıl, ne zaman ve nerede kullanacaklarına dair bilgiyi aktif olarak yapılandırmaları için öğrencileri teşvik eder.

Bilişin Düzenlenmesini Geliştirmek

SDM bilişin bilgisini geliştirmede etkilidir fakat bilişin düzenlenmesinde etkisi olmayabilir. Bilişin düzenlenmesini geliştirmek için *düzenleyici kontrol listeleri (regulatory checklist)* önemli bir yaklaşım olarak görülebilir. Amaç bilişin düzenlenmesini kolaylaştıracak kapsamlı bir araştırma yapmaktır. Tablo 3 King (1991) tarafından geliştirilen ve problem çözme için hazırlanmış *düzenleyici kontrol listesini* göstermektedir. Bu liste planlama, izleme ve değerlendirmeyi içeren üç ana kategoriden oluşmaktadır (Aktaran; Schraw, 1998).

Tablo 3. Düzenleyici Kontrol Listesi

Planlama	İzleme	Değerlendirme
Görevin doğası nedir?	Ne yapacağımı tam olarak anladım mı?	Amaçlarıma ulaştım mı?
Amacım nedir?	Görev mantıklı mı?	Ne yapıldı
Ne tür strateji ve bilgilere ihtiyacım vardır?	Amaçlarıma ulaşacak mıyım?	Ne yapılmadı?
Ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyulacak?	Değişiklik yapmaya ihtiyacım olacak mı?	Gelecekte farklı neler yapacağım?

Kaynak: Schraw (1998)

Kontrol listeleri formundaki açık hatırlatmalar, öğrencilere problem çözme sürecinde daha stratejik ve sistematik olmalarında yardımcı olmaktadır. Konuyla ilgili bir çalışmada Delclos ve Harrington (1991), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin üç durumda bilgisayar problemlerini çözme becerilerini incelemiştir. Birinci grup özel bir problem çözme becerisi eğitimi almış, ikinci grup hem problem çözme hem de öz-izleme eğitimi almış ve üçüncü grup ise herhangi bir eğitim almamıştır. Öz-izleme ve

problem çözme eğitimi alan grup, diğer iki gruba göre zor problemleri daha kolay biçimde ve daha kısa bir zamanda çözmüştür (Aktaran; Schraw, 1998).

Destekleyici Çevre Oluşturmak

Bilişötesi beceriler dış dünyadan tamamen bağlantısız bir yapı sergilemez ve onlardan tamamen farklı değildir. Hatta öğrenciler bir görev için uygun strateji ve bilgilere sahip olmalarına rağmen sıklıkla onları kullanamazlar. Bunun bir nedeni öğrencilerin zor bir görevle uğraşma ve bu görevi başarmak için ısrar etmemesi veya başarılarını stratejilerin kullanımına ve öz-düzenlemeye atfetmemeleridir. Bazı zamanlar öğrenciler bir görevi tam anlamıyla yapmak için gerekli çabayı sergilemezler çünkü kendilerini yetersiz bularak ekstra çaba sarf etmenin faydasız olduğuna inanırlar (Schraw, 1998).

Son zamanlardaki birçok motivasyon teorisi bu konuları direkt olarak ele almıştır. Genel olarak başarılı öğrenciler yüksek bir öz-yeterlilik duygusuna sahiptir ve başarılarını çaba harcama ve stratejilerin kullanımı gibi kontrol edilebilir faktörlere atfederler. Bu öğrenciler aynı zamanda zor durumlarla yüzleştiklerinde inisiyatifi elden bırakmayıp sorunu çözmek için büyük bir gayret gösterirler (Schunk, 1989). Bununla birlikte başarılı öğrencilerin en çok dikkat çeken özelliklerinden birisi amaç oryantasyonlu olmalarıdır. İçsel motivasyona sahip öğrenciler yeteneklerini ilerletmenin ve kanıtlamanın yollarını araştırırlar. Birçok çalışma yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip öğrencilerin çok daha başarılı olduklarını çünkü azimli olduklarını, daha az kaygı yaşadıklarını, daha çok strateji kullandıklarını ve başarılarını kontrol edilebilir faktörlere yüklediklerini kanıtlamıştır (Ames & Archer, 1988).

Bu bulgular öğretmenlerin sınıfta geliştirdikleri amaç oryantasyonunun çeşitlerine yönelik ilgiyi artırmıştır. Performansa güçlü vurgu yapmak performans amaçlarına ulaştırabilir. Bununla birlikte çaba ve strateji kullanımını ödüllendirerek birinin mevcut performans düzeyini artırmak da mümkündür. Sınıfta beceriyi artırmanın avantajlarından biri, öğrencilerin daha fazla strateji kullanmaları olasılığını artıracak daha geniş bir strateji repertuarı oluşturmaları ve strateji kullanımını düzenlemeye yönelik daha fazla bilişötesi bilgi kazanmalarını sağlamasıdır (Schraw ve diğerleri, 1995).

Genel Becerileri Geliştirmek

Herhangi bir alanda öğrenmeye yardımcı olan çok sayıda genel strateji vardır. Strateji değerlendirme matrisi ve düzenleyici kontrol listelerinin kullanımı, bireylerin stratejileri ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bilişötesi bilginin artmasına yardımcı olur. Öğretmen ve öğrenci modelleri uzmanların problemler ve onların çözümü hakkında nasıl düşündüğüne ilişkin bilgi sağlar. Planlama, izleme ve öz-değerlendirme gibi düzenleyici beceriler özellikle önemlidir. Her öğretmen bu davranışları net bir şekilde planlamak için öğrencilerle ortak bir çaba harcamalıdır (Schraw, 1998).

Öğrencilerin daha iyi düşünmelerine yardımcı olacak birçok beceri vardır. Eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme örnek olarak gösterilebilir. Bu becerilerin öğretilmesi öğrencilere yardımcı olabilir. Araştırmalar çoğu öğrencilerin üç durumda eleştirel ve bilimsel düşünmeyi geliştirebileceğini ileri sürmüştür (Rogoff, 1990). Birincisi verimli zaman ayrılarak hedeflenen becerilerin anlamlı bir biçimde uygulanmasıdır. İkinci olarak becerilere yönelik uzmanlık kazanmış kişilerin bu becerileri kullanırken öğrenciler tarafından gözlenmesi önemlidir. Üçüncüsü özellikle bilişötesi farkındalığın gelişmesinde önemli olan, bir uzmanın ne yaptığına veya nasıl daha iyi yapabileceğine yönelik düşüncesine ulaşmaktır.

Şaşırtıcı biçimde bilişötesi farkındalık öğrencilerde aynı tarzda gelişmez. Örneğin okuma becerisinde, üniversite çağında olan öğrenciler arasında bile metni nasıl ele alacaklarının, çalışmalarını nasıl planlayacaklarının veya zorlandıkları problemleri nasıl çözeceklerinin farkında olmayan öğrenciler vardır. Yazma görevinde ise, uzman olmayan öğrenciler aynı işlemi sürekli tekrarlarlar, hatta sürekli hata yapabilirler. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerini düşünme gerektiren aktivitelerle meşgul ederek, düşünmeye yönelik stratejilerin farkındalığını artırabilir (Schraw, 1998).

1.12.1. Bilişötesi Strateji Nedir?

Bilişötesi stratejiler bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Bilişötesi stratejiler bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder. Örneğin bir paragrafı okuduktan sonra öğrenci paragrafta tartışılan kavram hakkında kendini sorgulayabilir.

Bu öz-sorgulama bir bilişötesi izleme stratejisidir ve bu aşamada öğrencinin bilişsel amacı metni anlamaktır. Eğer öğrenci kendi sorularına cevap veremezse “metni anlamak” olan bilişsel amacını gerçekleştirmek için neye ihtiyacı olduğunu saptamak zorundadır. Kendi sorusuna cevap verebilmeye yeterli hale gelmek amacıyla örneğin, paragrafı tekrar okumaya karar verebilir. Eğer metni tekrar okuduktan sonra sorusuna cevap verebilirse konuyu anladığını saptayabilir. Böylece öz-sorgulama olan bilişötesi strateji, “kavrama” olan bilişsel amacı yerine getirmiş olur.

Bilişötesi stratejiler (bireyin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmek için öz-sorgulama yapması) amaca ulaşılmasını garanti altına alırken, bilişsel stratejiler (bir metni anlamak) bireye özel bir amaca ulaşması için yardım etmede kullanılır. Bilişötesi ve bilişsel stratejiler birbirleriyle örtüşebilir, sorgulama; stratejiyi kullanmadaki amaca bağlı olarak bilişsel ve bilişötesi strateji sayılabilir. Örneğin okuma çalışmasında öz-sorgulama, bilgi elde etme (bilişsel) veya ne okuduğunu gözleme (bilişötesi) amacıyla kullanılabilir. Bilişsel ve bilişötesi stratejilerin birbirlerine sıkı şekilde bağımlı ve girişik olmalarından dolayı herhangi birini kabul etmeden, diğerini incelemek yeterli bir bakış açısı sağlamayacaktır. Eğer bilgi stratejik bir tutum içerisinde amaçları yerine getirmeyi sağlamak için aktif olarak kullanılırsa bilişötesi sayılabilir. Örneğin bir öğrenci bilgiyi matematik sınavına yaklaşım tarzını planlamada kullanabilir; “Ben (kişi değişkeni) sözel problemlerde (görev değişkeni) sıkıntı yaşadığımı biliyorum, bunun için öncelikle sayısal problemleri çözecek sözel problemleri sonraya bırakacağım (strateji değişkeni).”

Öğrencilerin aktif rol almalarının en iyi öğrenme için gerekli olduğu düşüncesi, araştırmaların ortak felsefesidir. Birçok araştırma dışsal olarak dayatılan bilişötesi stratejilerin, öğrencilerin kendi kendilerine oluşturdukları stratejilerden daha az etkili ve verimli olduğunu kanıtlamıştır (Wagner & Sternberg, 1984). Bunun nedeni şudur; bilişötesinin odak noktası başkaları tarafından yapılan düzenleme değil, öz-düzenlemedir. Bundan dolayı öğrencilerin stratejilerini bağımsız olarak oluşturmaları ve bu stratejileri kullanmalarını teşvik eden ve öz-sorgulamayı destekleyen öğretimler tavsiye edilmektedir (Paris ve diğerleri, 1986).

Bilişötesi öğretim için birkaç yaklaşım olmakla birlikte en etkili, öğrenciye hem

bilişsel süreç ve stratejilerin bilgisini, hem de bilişsel ve bilişötesi stratejilerin deneyim ve pratiğini ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmelerini sağlamaktır. Deneyim olmadan sadece bilgi sağlamak veya aksini yapmak bilişötesi kontrolün gelişmesi için yeterli değildir. Bilişötesi çalışmaları eğitim psikologlarına bilişsel süreçlere dair içgörü kazandırmış ve başarılı öğrencileri, daha az başarılı olan akranlarından neyin ayırdığını anlamalarında yardımcı olmuştur. Bu çalışmalar öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine yönelik nasıl daha fazla farkındalık kazanabileceklerini ve daha etkili öğrenmeleri için bu süreçleri nasıl düzenleyebileceklerini öğretmelerinin önemine ilişkin anlayış kazanmalarına yardımcı olmuştur (Livingston, 1996).

1.12.2. Bilişötesi Stratejilerin Öğretimi

Son zamanlarda birçok çalışma “bilişötesinin direkt biçimde öğretilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır mı?” sorusuna odaklanarak, bilişötesinin eğitime uygulanabilmesi için çeşitli yöntemler incelemişlerdir (Hartman, 1998). Schoenfeld (1987) öğrencilerin matematik problemlerindeki performanslarını izleme ve değerlendirebilmeleri için çeşitli yöntemler sunmuştur. Örneğin öğrenciler problem çözme sürecinde sıklıkla durarak kendilerine “ben şu anda ne yapıyorum” gibi sorular sorarlar. Öğrenme hem aktif, hem de düşünme gerektiren bir süreç olduğu için yaparak, yapılandırarak, inşa ederek, konuşarak ve yazarak öğrenildiği gibi aynı zamanda olaylar, aktiviteler ve deneyimler hakkında düşünerek de öğrenilebilir (Gama, 2005). Bilişötesi stratejileri açıkça öğretmek, iyi bilişötesi davranışlar için model olmak ve öğretime bilişötesi ipuçları yerleştirmek, öğrencinin performansı üzerinde pozitif etkilere sahiptir. Öğrenme stratejileri kendi kendine anlatma, hayal etme ve taslak hazırlama gibi özel becerilerdir. Bilişötesi strateji öğretimi öğrencilerin dikkatini ilgili konuya yöneltmeyi amaçlar ve problemi çözebilmek için onları uygun stratejilere yönlendirmeyi varsayar (Cardelle-Elawar, 1995).

Bilişötesi bilginin direkt bir şekilde öğretilmesine ihtiyaç vardır ancak bazı durumlarda bu mümkün olmayabilir. Basitçe söylemek gerekirse çoğu öğretmen bazı öğrencilerin bilişötesi yetenekten yoksun olduğunu düşünürken, bazı öğrencilerin de bilişötesi bilgiyi kendi başlarına öğreneceklerini zannetmektedir. Elbette bazı öğrenciler yaşla

ve deneyimle birlikte bilişötesi bilgi kazanabilir fakat birçok öğrenci bunu yapmakta başarısızdır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, birçok üniversite öğrencisinin bilişötesi bilgiye, farklı stratejiler ve farklı görevler hakkında bilgiye ve özellikle de kendileri hakkında doğru bilgiye çok az sahip olduğu kanıtlanmıştır (Hofer ve diğerleri, 1998). Gerçek şu ki üniversite öğrenimi gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı oranı daha yüksektir, bundan dolayı genel anlamda anaokulundan başlayarak tüm öğretim kademelerinde bilişötesi bilginin açıkça öğretilmesine ihtiyaç vardır (Pintrich, 2002).

Bununla birlikte öğretmenlerin ayrı kurs veya üniteler düzenleyerek bilişötesi bilgiyi öğretmeleri zorunlu değildir. Bilişötesi bilgi farklı alanlardaki derslerin içeriğinde saklıdır. Düşünme ve problem çözmeyle ilgili genel stratejiler, matematik, fen, sosyal bilgiler, sanat, müzik ve fizik eğitimi dersleri bağlamında öğretilir. Kuşkusuz okuma ve yazma gibi temel beceriler için bilişötesi bilginin öğretimi, hem kabul edilebilir ve hem de arzu edilebilir bir durumdur (Pintrich, 2002). Çözüm yolu şudur; öğretmenler ünite planlarında bilişötesi bilginin öğretimi için bazı amaçlar düzenlemeli ve dersin içeriğini verirken aktif biçimde bu bilginin öğretilmesi ve değerlendirilmesi için çabalamalıdır. Örneğin okuma çalışması yapan herhangi bir grupta öğrenciler hikâyenin bir bölümünü okurken, kullanılan stratejiler tartışılabilir.

Bu tartışma, öğrencilerin strateji ve okuma hakkında sahip oldukları bilgiyle stratejiler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur. Ayrıca günlük söylevlerin bir parçası olarak bilişötesi bilgiyi tartışmak, öğrencilere kendi biliş ve öğrenmeleri hakkında konuşmaları için bir iletişim dili kazandırır. Akranlar, öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılan, biliş ve öğrenmeyle ilgili bu dil; öğrencilerin bilişötesi bilgi, öğrenme ve düşünmeye yönelik stratejilerine ilişkin daha fazla farkındalık kazanmalarını sağlar. Öğrenciler sınıf arkadaşlarının belli bir görevi nasıl ele aldıklarını görüp, duydukça kendi stratejilerini sınıf arkadaşlarınınkiyle karşılaştıracak ve farklı stratejilerin görelî yararlılığı hakkında yargılarda bulunacaktır (Pintrich, 2002).

Ayrıca sınıf içi tartışmalar, bilişötesi bilgi çerçevesinde stratejilerin modellenmesi için önemli bir öğretimsel stratejidir. Örneğin öğretmen sınıf için bir problemi çözerken kendi bilişsel süreçlerini yüksek sesle dile getirebilir. Böylece problemleri çözerken

stratejilerin nasıl kullanılacağını görmeleri açısından öğrenciler için iyi bir model olur. Ayrıca öğretmen problem için neden bu stratejiyi kullandığını tartışabilir, böylelikle farklı stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağını yöneten durumsal bilgiyle ilgili öğrencilere farkındalık kazandırmış olur. Bu tartışmaların bir sonucu olarak öğretmenler, sınıflarının genel bilişötesi bilgi düzeyleri hakkında farkındalığa sahip olacak ve öğrencilerinin bilişötesi bilgilerinin derinliği ve düzeyi hakkında hızlı ve doğru yargılarda bulunabileceklerdir. Birçok açıdan bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta kazandıkları bilgileri değerlendirmek için yaptıklarından farklı değildir. Öğretmen bir tartışma başlatır, bazı sorular sorar, cevapları dinler ve öğrencilerle konuşur. Bu tartışmaya dayalı olarak öğrencilerin önceki bilgilerinin derinliği hakkında hızlı bir şekilde tahminlerde bulunur.

Bu tarz bir informal değerlendirme öğretim sürecini, öğrencilerin hem bilişötesiyle hem de içerikle ilgili bilgiyi kazanmalarını sağlayacak biçimde ayarlamaları için öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu informal değerlendirme tartışmalarının sonucunda öğretmenler, her bir öğrencinin bilişötesi bilgi düzeyleri hakkında çıkarımlar yapabileceklerdir. 20–30 kişilik bir sınıfta, öğrencilerin kazandıkları bilgi içerikleri farklı olduğu gibi, bilişötesi bilgi düzeyleri de geniş bir dağılım gösterebilir. Her bir öğrenci hakkındaki bu bilgi, öğretimdeki bireysel farklılıklara uyarlanabilir. Öğretmenler öğrencilerin bilişötesi bilgi düzeylerini değerlendirmek için onlarla bireysel olarak veya küçük gruplar şeklinde görüşebilir. Son olarak daha formal testler ve görüşme süreçleri, öğrencilerin öğrenme stratejileriyle, farklı görev ve içeriklerle ilgili olan bilişötesi bilgilerini değerlendirmek için kullanılabilir (Baker & Cerro, 2000). Alanlarında birer uzman olarak öğretmenler, stratejiler ve bu stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılmasının uygun olduğu hakkında her çeşit bilgiye sahiptir; bununla birlikte öğrenciler bu bilgileri elde etmelerine yardımcı olacak vasıtalarından yoksundur. Eğer bilgi sınıfta tartışma, modelleme ve açık öğretimlerle paylaşılmazsa öğrencilerin bunları öğrenmeleri çok zordur (Pintrich, 2002).

Bilişötesi farkındalık veya yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılan modellere bakmaksızın, çoğu teorisyen inanır ve araştırmalar gösterir ki bilişötesi öğretilen bir beceridir (Kumar, 1998). Bilişötesi öğretime yönelik çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen en etkili, teori ve uygulamanın etkileşimini ileri

sürendir. Öğrenciye bilişsel süreç ve stratejilerle ilgili bazı bilgiler, bilişsel ve bilişötesi stratejileri uygulama fırsatı verilmelidir. Ayrıca öğrenme çıktılarına yönelik değerlendirme de bilişötesi düzenlemenin gelişimi için önemlidir (Brown, 1987). Uygulama olmadan sadece bilgi sağlamak veya tam tersi bir durum bilişötesi kontrolün gelişmesi için yeterli görünmemektedir (Gama, 2005).

Bundan dolayı öğretimsel ortamlara uygulanabilecek bilişötesi aktiviteleri dizayn etmek gereklidir. Bu anlamda Lin (2001) düzenlenen bu bilişötesi aktiviteler sürecinin, hem alana yönelik bilgi, hem de bir öğrenci olarak bireyin kendisi hakkındaki bilgisini içermesinin ve öğrenci gelişiminin hem bilişsel hem de sosyal yönlerine odaklanarak strateji eğitimi ve destekleyici bir sosyal ortam yaratmasının daha yararlı olacağını ifade etmiştir.

1.12.3. Çeşitli Bilişötesi Stratejiler

Öğrencilerin zaman zaman verimsiz olan bir veya daha fazla tekniği uyguladığını belirtmekte yarar vardır. Bundan dolayı öğrencilerin bilişötesi yeteneklerini değerlendirmek, öğretimi daha etkili ve yeterli genel öğrenme stratejilerini geliştirecek şekilde düzenlemek önemlidir. Araştırmacılar öğretmenlerin bilişötesini geliştirmek için kullanabilecekleri çeşitli stratejiler tanımlamıştır. Aşağıda genellikle deneysel çalışmalarda ve sınıf ortamında uygulanan bir dizi öğretim tekniği ve stratejisi listelenmiştir. Kayıt tutma, düşünme, derinlemesine sorgulama, amaç belirleme, problem temelli öğrenme, otantik değerlendirme ve öz-değerlendirme gibi stratejiler öğrencilerin öğrenmeleri hakkında daha fazla farkındalığa sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Walters, 2002).

1.12.3.1. PQ4R (Preview, Questioning, Read, Recite, Reflect, Review)

Bilişötesi stratejileri açıkça öğretmek için kullanılan metotlar, genellikle özel bir süreç yoluyla öğrenmeye odaklanmayı içerir. Alderman ve diğerleri (1993) araştırmalarında okuma çalışması için geliştirdikleri ön-inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), kendi kendine anlatma (recite), düşünme (reflect) ve inceleme (review) PQ4R yöntemini kullanmış ve çalışma süresince haftada bir gün on beş dakikalık eğitim vermiştir. Sonuçlar başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin bile strateji öğretiminden yararlandığını göstermiştir.

1.12.3.2. STOP (Summarize, Trubleshoot, Organize, Predict)

Cope (1990) ise öğrencilerin düşünceleri, işlem yapmaları ve kavramalarını değerlendirmeleri için bir strateji geliştirmiştir. Bu stratejide ders materyallerini özetleme, problemleri belirleme, organize etme ve tahmin etme (S.T.O.P. summarize, troubleshoot, organize and predict) tekniği kullanılmıştır. Araştırmacının amacı öğrenmenin, öğretmenler tarafından iyi bilişötesi davranışlara doğru yönlendirilmesini ve daha sonra öğrencilerin bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır.

1.12.3.3. Karşılıklı Öğretim

Bilişötesinin önemini kanıtlayan bir çalışmada Palincsar ve Brown (1984) öğrencilerin öğretici ve öğrenici rollerine girdikleri ve “karşılıklı öğrenme” adını verdikleri bir akran öğretim süreci düzenlemiştir. Karşılıklı öğretim yaklaşımı özellikle dört bilişötesi okuma becerisini geliştirmek için dizayn edilen ve okuduğunu anlama düzeyini artırmak için kullanılan bir işbirlikçi öğrenme yaklaşımıdır. Bu dört bilişötesi yaklaşım: öz-sorgulama, özetleme, açıklama ve metindeki bilgiyi tahmin etmedir.

Karşılıklı öğretimde öğrenciler metnin bir bölümünü sessizce okur, sonra lider gruba metinle ilgili bir soru sorar ve içeriği özetler. Grup metni tartışır, karmaşık noktaları aydınlatır ve lider metnin diğer bölümleri içinde tahminde bulunur. Bu süreç farklı bir liderle metnin gelecek bölümleri içinde tekrar edilir. Öğretmen ilk turun liderliğini kendisi yapar ve daha sonra öğrencilerden diğer turların liderliğini yapmalarını ister. Bu şekilde grup metnin anlamı hakkında diyalogda bulunur. Bu öğretim yapılandırılmıştır, öğretmen başlangıçta çok destekleyici bir tavır takınır ancak öğrenciler yeterlilik kazandıkça bu desteği azaltır. Uygulamayla birlikte öğrenciler, net sorular sorma, ana fikirleri özetleme ve liderlik yaparak grup tartışmalarında daha aktif rol alma yeteneklerini geliştirir. Grup diyalogundan sonra öğrenciler bu stratejiyi kendi başlarına yapmaları için teşvik edilirler (Hartman, 1994; Palincsar & Brown, 1984). Bu stratejinin temel felsefesi şu noktaları içermektedir:

- ✓ Model olmak ve açıklama yapmak,
- ✓ Geri-dönüt pratiği yapmak,
- ✓ Öğrencilere sürekli destek sağlamak,

- ✓ Metin diyaloglarında dönüşümlü liderlik yapmak.

Bu tekniklerin kombinasyonu sonucunda öğrenciler bilişötesi okuma stratejilerini uygular ve okuduğunu anlamak için öz-düzenleme becerilerini kullanırlar. Karşılıklı öğretim stratejisi, öğrencilerin kendi sorularını üretme ve cevaplamalarına, önemli içeriği gereksiz ayrıntılardan ayırabilmelerine, kavramayı izlemeleri ve yanlış anlamaları belirleme yolları bulmalarına, önceki bilgilerini aktif hale getirmelerine ve gelecek içerik için tahminde bulunmalarına yardımcı olmak için dizayn edilmiştir.

1.12.3.4. Derin Düşünme Soruları ve İpuçları (Hatırlatmalar)

Derin düşünme soruları ve ipuçları, öğrenme deneyiminin detaylarını gözden geçirmekle başlayan ve öğrencileri eleştirel düşünmeye, aktif plan yapmaya sevk eden bir tartışma yaratmak için öğretmenler tarafından kullanılan basit yollardır. Bu yöntem öğrencileri bir öğrenme görevini yerine getirmek için kullandıkları stratejiler üzerinde düşünmeye ve bu stratejileri kullanma nedenlerini açıklamaya teşvik edebilir.

Sorular ve ipuçları arasında bir fark vardır. Sorular genel bir doğaya sahiptir ve genel bilişötesi izlemeyi tetikleyen bir amaca hizmet ederler. Bu sorulara örnek olarak; “Şimdi ne yapacaksın?”, “Bu da ne?” gösterilebilir. Onlar öğrencilerin gelecek adım için düşünmelerine ve daha önce yaptıklarıyla bağlantı kurmalarına yardımcı olur.

Öte yandan düşünme ipuçları daha yoğun sorulardır ve öğrenme süreçlerinin belli yönlerinde daha direkt bir yardım sağlar. Bu hatırlatmalar öğrenme görevlerini tutarlı biçimde anlamaya rehberlik etmeyi amaçlar ve kapsamlı çıkarsamalar yapmaya yardımcı olur (Lin, 2001). Verimli olabilmek için hatırlatmalarda açık-uçlu sorular kullanılır. Örneğin; “Amaçlarının değişime ihtiyacı var mı? sorusu derin bir düşünme gerektirmezken, “Amaçlarının hangi yönlerinin, ne gibi değişikliklere ihtiyacı var?” sorusu derin bir düşünme gerektirebilir. Öğrencinin düşüncesini yazmadığı durumlarda bu hatırlatmalara yönelik detay ve örnekler gereklidir (örneğin, “...’ya yeni bir örnek ne olabilir”). Diğer bir hatırlatma tekniği ise öğrenci yardım istediğinde onun söylediklerini açıklama ve özetlemedir. Örneğin: “Problem çözme süresince performansını nasıl izleyeceğinle ilgili kuşkulara sahipsin”. Hatırlatma bilişötesi gelişim için, öğrencilerin sonuca varma ve çıkarsamada bulunma gibi kavramayı artırmaya yardımcı olacak eylemler vasıtasıyla, açıklamalar yapmaları ve yargılara

varmaları için gerekli olan öz-açıklamayı uyardırda da kullanılır (Chi ve diğerleri, 1989).

1.12.3.5. Bilişötesi Yapılandırma

Yapılandırma öğrencilerin kendi başına ne yapabilecekleri ile diğerlerinin rehberliğinde neler yapabilecekleri arasındaki farkı azaltmalarına yardımcı olmak için kullanılır (Hartman, 2001). Yapılandırma model, ipuçları, hatırlatmalar, kısmı çözümler vb. biçimlerde olabilir. Yapılandırmanın ana özelliği, onun öğrencinin ihtiyaç duyduğu yardıma uygun olarak düzenlenmiş olmasıdır.

Bilişötesi yapılandırmalar bireysel öğrenme yönetiminin temelinde yatan süreçleri destekler ve öğrenme süresince nasıl düşünüleceğine rehberlik eder. Onlar öğrencilere, amaçlarına yönelik düşünmelerini hatırlatır veya belli bir kaynak ve araçla, görevi nasıl tamamlayacakları arasında ilişki kurmalarına yardımcı olur. Yapılandırma içşelleştirilene kadar bilgi izleme davranışının dışsal bir modeli olarak hizmet eder. Bundan dolayı öğrenciler için bilişötesi yapılandırmanın amacı, daha fazla öz-yeterliliğe sahip ve öğretmene daha az bağımlı olan, bağımsız ve öz-düzenleyici düşünürler yaratmaktır. Bu strateji yüksek düzey bilişsel stratejiler geliştirmek için oldukça yararlı bir öğretim yaklaşımıdır (Hartman, 2001).

1.12.3.6. Neyi Bilip Neyi Bilmediğini Tanılama

Çocukların, kendi bilgileri hakkında bilinçli kararlar vermeye ihtiyacı vardır. Başlangıçta çocuk, “Şu anda hakkında ne biliyorum?” şeklinde bir soru yazar. Konuyu araştırırken başlangıçtaki açıklamaların her birini doğrular, netleştirir, açıklar veya daha fazla doğru bilgiyle yer değiştirir.

1.12.3.7. Strateji Planlama ve Organize Etme

Çocuklar öğrendikleri şeyleri planlama ve düzenlemeye yönelik giderek artan bir sorumluluk üstlenmelidir. Öğrenmenin başkası tarafından planlanıp izlendiği durumlarda bireyin öz-yönlendirmeli (kendini yönlendirmesi) olması zordur. Planlamanın artması bilişötesi gelişimi kolaylaştırır ve bilişsel girişimleri izleme ve düzenleme yeteneklerini geliştirir. Etkili öğretmenler öğrencilerini sürekli kendi aktivitelerini planlama ve izlemeleri için teşvik eder.

Bir aktiviteyi tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyaç olduğunu belirleme, materyalleri organize etme ve işlemleri programlama yoluyla öğrenme aktivitelerinin nasıl planlanacağı öğretilir. Herhangi bir öğrenme eyleminden önce öğretmenler problemi çözmek, kuralları hatırlamak ve direktiflere uymak için gerekli olan adım ve stratejileri açıklamalıdır. Zaman kısıtlamaları, amaçlar ve çocukların uymak zorunda olduğu kurallar tanımlanmalı ve özümsemelidir. Bu gibi yönlendirmelerde bulunma, öğrencilerin ders süresince dikkatlerini odaklamalarına yardımcı olur ve performanslarını değerlendirmelerine imkan sağlar (Costa, 1987; Koutselini, 1995).

1.12.3.8. Sorular Oluşturma

Öğrencinin sorular üretmesi yüksek düzeyde bilişötesi ilgiyi ortaya koyar, çünkü birey kendi kavramasını izleyerek ve düzenleyerek bağımsız biçimde hareket etmektedir. Öğrenciler soru sorarken, durur, düşünürler ve ana özellik veya olguları bilip bilmediklerini, kavramı anlayıp anlayamadıklarını, o kavramı daha önceki bilgileriyle ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini, başka örnekler verip, veremediklerini ve diğer görüşleri açıklamak veya gelecekle ilgili kestirimlerde bulunmak için ana düşünceyi kullanıp kullanmadıklarını kendi kendilerine sorarlar (Costa, 1987; Koutselini, 1995). Bunların hepsi öğrencilerin daha fazla öz-farkındalığa sahip olmalarına ve kendi çalışmalarını bilinçli olarak kontrol etmelerine yardımcı olur.

Soru oluşturma stratejileri öz-yönlendirilmiş öğrencileri desteklemek için etkili yollardır. Soru üretme yöntemi üzerine yapılan araştırmalar öğrenciler tarafından üretilen soruların, bir başkası tarafından öğrencilere sunulan sorulardan çok daha verimli olduğunu göstermiştir. Öğrencinin “Önemli herhangi bir şeyi gözden kaçırdım mı?” gibi bir soru sorması, ihmal ettiği önemli noktaları kendisinin bulmasına ve öğrenmenin öz-yönlendirilmiş hale gelmesine yardımcı olur. Öğrenciler çeşitli durumlarda sorularını kendileri üretip kullandıkça soru sorma alışkanlıkları daha da gelişir ve böylece bu alışkanlık gerekli olduğu durumlarda otomatik ve farkında olmadan kullanılan bir beceri haline gelir. Öğrencilerin ürettikleri soruları, belli alan ve konuların ihtiyaçlarına göre düzenli biçimde adapte etmek önemlidir. Soru oluşturma, görevden önce, sonra ve görev süresince öğrencinin performansına rehberlik eder; düşünme üzerinde kontrol ve öz-farkındalığı artırarak performansı geliştirir; bilgi ve

becerilerin uzun süre akılda kalmasını kolaylaştırır; öğrencilerin o bilgi ve becerileri, öğrenmelerine transfer etme ve uygulama yeteneklerini geliştirir ve nihayet gelişmiş performansın bir sonucu olarak motivasyon ve davranışı iyileştirir (Hartman, 2001).

1.12.3.9. Bilinçli Seçim

Öğretmenler öğrencilerin, karar verme süreçlerinde, seçim ve kararlarının sonuçlarını araştırmalarına yardımcı olarak onların bilişötesini geliştirebilir. Böylece öğrenciler seçimleri, eylemleri ve elde ettikleri sonuçlar arasındaki nedensel ilişkileri algılayabilecektir. Öğrencilere, diğer bireyler ve onların çevrelerine yönelik yaptıkları davranış ve verdikleri kararların etkileri hakkında ön-yargısız geri-dönüt sağlamak, onların davranışları hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olur (Costa, 1987; Koutselini, 1995).

1.12.3.10. Amaç Düzenleme ve Sürdürme

Öğretmen ve ebeveynler öğrencilere ihtiyaç duydukları bilişötesi desteği sağlamalı ve onların kişisel amaç ve kararlarının gerekçelerini tanımlamalarına yardımcı olmalıdır. Böylece öğrenci amacının ne olduğunu hatırlar, dikkatini konuyla ilgili algısal ve kavramsal olgulara yönlendirir ve çevresini problemle bağımsız olarak adım adım ilgilenebileceği şekilde düzenler (Costa, 1987; Koutselini, 1995).

1.12.3.11. Düşünme ve Eylem Yollarını Değerlendirme

Öğretmenler bir çok kriter açısından öğrencilerin düşünce ve eylemlerini değerlendirmelerine yardımcı olarak onların bilişötesi süreçlerini geliştirmelerini sağlayabilir. Değerlendirme için kriterler öncelikle öğrencilerle birlikte geliştirilmelidir, böylece öğrenciler dereceli olarak düşünmeyi öğrenir ve öğrenme aktivitesi ilerledikçe kendilerine sorular sorabilirler. Örneğin öğrencilerin hatalarını tanımlayıp kendi kendilerine düzeltmeleri, amaçlarına ulaşmak için neyin yararlı neyin engelleyici olduğunu belirlemeleri, neyi sevip neyi sevmediklerini tespit etmeleri veya aktivite için neyin artı neyin eksi olduğunu incelemeleri, başarılı olmak için nasıl çalışılabileceğini, zamanın nasıl değerlendirileceğini ve etkili, estetik sonuçların nasıl elde edileceğini belirlemeleri önemlidir (Costa, 1987; Koutselini, 1995).

1.12.3.12. Güçlükleri Tanımlamak

Öğretmenler “.....’ yı nasıl yapacağımı bilmiyorum”, “.... yapamam” ve “..... yapmakta çok yavaşım” gibi mazeretlerle karşılaşmaktadır. Bunlar öğrencilerin istediklerini elde etmeleri için en verimli yol değildir. Bunun yerine, öğrencilerden ne tür bir bilginin, hangi materyallerin ve istenen davranışı yerine getirebilmek için hangi yeteneklerin eksik olduğunu tanımlamalarını istemek daha mantıklıdır. Bu durum öğrencilerin neyi bildikleri ve neyi bilmedikleri arasındaki sınırı tanımalarına yardımcı olur.

1.12.3.13. Öğrencilerin Görüşlerini Açıklama ve Detaylandırma

Öğretmenler öğrencilerin söylediklerini yorumlayarak, düşüncelerini geniş bir şekilde açarak ve düzene sokarak ve soruları netleştirerek onların düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olabilirler. Örneğin öğretmen öğrencilere şunları söyleyebilir; “Sanırım banasöylemek istiyorsun”, “İşittiğim kadarıyla planın şu aşamaları takip ediyor”. Bu yolla öğrenciler düşüncelerini kendi kendilerine nasıl organize edebileceklerini, etkili biçimde nasıl iletişimde bulunabileceklerini, ne söylemek istediklerini nasıl netleştirebileceklerini ve düşünce düzeylerini nasıl geliştirebileceklerini dereceli olarak öğrenirler (Costa, 1987; Koutselini, 1995).

1.12.3.14. Rol Yapma

Rol yapma bilişötesini geliştirir, çünkü öğrenciler diğer insanların rolüne girdiğinde o kişinin özellik ve karakterini bilinçli biçimde yansıtır. Dramatizasyon varsayımsal olarak o kişinin belli bir durumda nasıl düşündüğünü, hissettiğini veya tepkide bulunduğunu ortaya koyar. Başkasının rolünü takınmak egosentrik algının en aza indirgenmesine katkıda bulunur (Costa, 1987).

1.12.3.15. Yüksek Sesle Düşünme ve Öz-açıklama

Öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olan etkili yollardan birisi, çalışırken özellikle de problem çözme işlemleri süresince, öğrencileri yüksek sesle düşünmeye davet etmektir. Düşünme hakkında konuşma önemlidir, çünkü öğrencilerin düşünmeye yönelik bir kelime hazinesine ihtiyaçları vardır. Bunun yanı sıra öğrencileri, düşüncelerini (amaçlar, planlar, stratejiler, araçlar)

tanımlamaları ve seçimlerini açıklamaları için davet etmek daha fazla düşünmeye zemin oluşturmaktadır. Bu strateji sadece düşünmeyi kolaylaştırmak ve problem çözme süreçlerini hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylere daha uygun planlama yapmaları için imkan sağlar ve kuralların benzer durumlarda uygulanması için transfer edilmesine yardımcı olur (Brown, 1987).

Aynı zamanda uzman okuyucu ve yazarlar olarak öğretmenler, öğrencilerle beraber okuyup yazarken yüksek sesle düşünme yoluyla kendi düşünme stratejilerini daha açık hale getirebilirler. Öğretmenlerin okulda öğrencileri yüksek sesle düşünmeye teşvik etmesinin nedeni şudur; bireyin kendisiyle konuşması, düşünceyi organize etme ve kolaylaştırmanın yanı sıra eyleme dönüştürdükleri ve bilişlerinin tamamlayıcı bir parçası haline getirdikleri prensipleri içselleştirmelerine yardımcı olur. Dilin bilişötesini kolaylaştırdığı ve geliştirdiğine ilişkin yeterli kanıt vardır. Bu sadece yüksek sesle düşünme stratejisi için değil, dilin kaçınılmaz olduğu diğer bilişötesi stratejiler için de geçerlidir. Bu stratejilerden bazıları; öğrencilerin sorular üretmesi, bireyin karar ve seçimlerini doğrulaması, bir problem çözme durumunda takip edilecek adımları tanımlaması, yapılan hataları tanımlama ve düzeltmesi, düşünme süreçlerini, izlenen stratejileri ve sonuçları değerlendirmesi, rol oynama aktiviteleri vb.dir.

Bu durum aynı zamanda sözel iletişim, sözel ikna, sözel kavrama, yazma, dil öğrenme, problem çözme, sosyal biliş gibi konularda ve çeşitli öz-kontrol ve öz-öğretim türlerinde de geçerlidir (Flavell, 1979). Bu aktivitelerin tümünde dil öz-farkındalık ve öz-kontrol gibi yetenekleri destekler, yani bilişötesini geliştirir. Buradaki temel varsayım şudur; okul bilişötesi yetenekleri desteklemek için çok geniş bir alan sunmaktadır; bu çabada dil sadece bilişötesini desteklemek için araç olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu sürece aktif olarak katılarak ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerine anlamlı katkıda bulunarak başlıca rol oynuyor gibi görünmektedir.

Yüksek sesle düşünme bireyin düşünme gerektiren bir görevle meşgul olduğunda, düşünme süreçlerini dışsallaştırdığı bir tekniktir. Düşünen birey bir öğrenme görevini yerine getirirken (örneğin, problem çözme, bir soruyu cevaplama, bir deneyi uygulama, bir metin kitabından okuma vb.) oluşan tüm duygu ve düşüncelerini yüksek sesle dile getirir. Bu metot hem bir öğrenci, bir öğretmen hem de iki öğrencinin birlikte

çalışmasıyla veya bir öğrencinin tek başına çalışmasıyla uygulanabilir. Öğretmenler yüksek sesle düşünme metodunu, bir uzman olarak bilişötesi bilgi ve stratejilerin çeşitli görevleri yerine getirirken nasıl kullanılacağını göstermek için kullanabilir. Örneğin öğrencilere, çalışmalarını nasıl planlayacaklarını, izleyeceklerini ve değerlendireceklerini göstermek gibi.

Model olma, materyal (bilgi, beceriler, süreçler vb.) hakkında nasıl düşünüleceğini gösterir ve öğrenciler için bir metni okurken, bir ev ödevi değerlendirirken, bir testi planlamak için çalışırken, yazı yazarken, bir hata belirlerken veya bir problem çözerken uzmanın kafasından neler geçtiğini işitme imkanı sağlar. Aynı zamanda akademik başarı için model olurken bilinçli olarak random hatalar yapmak önemlidir, böylece öğrenciler hata düzeltme ve yanlışları tespit etmeye yönelik bir farkındalık geliştirir ve bu sürecin nasıl işlediğini görebilir (Hartman, 2001). Meichenbaum ve Biemiller (1990) yüksek sesle düşünmeye yönelik model olmanın soru üretme (örneğin, “çalışmamı dikkatlice kontrol ettim mi?”) veya öz-öğretimsel açıklamalar (örneğin, bunu beklemiyordum, yöntemimi tekrar kontrol etmeliyim) aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini açıklamıştır. Bu araştırmacılar öğretmenlerin, öğrencilere nasıl özetleme yapacaklarını, önceki bilgiye nasıl ulaşacaklarını, öz-izlemeyi nasıl yürüteceklerini, nasıl yardım isteyeceklerini ve kendilerini nasıl motive edeceklerini göstermek için yüksek sesle düşünme metoduna yönelik model olmalarını tavsiye etmiştir. Model olma öğrencilerle iletişim kurmayı ve böylece dersin monolog değil, karşılıklı bir etkileşim şeklinde gerçekleşmesini sağlar ve öğrencilerin yeterlilik ve sorumluluklarının artmasına bağlı olarak dereceli biçimde basamaklandırılabilir.

Öz-açıklama bir netleştirme sürecidir. Bilişsel bilimde yapılan çeşitli araştırmalar, spontan biçimde öz-açıklama yapan öğrencilerin daha fazla öğrendiklerini göstermiştir (Chi ve diğerleri, 1989). Ayrıca öz-açıklamalar diğerleri tarafından sağlanan açıklamalara göre daha verimlidir, çünkü öğrencilerin mevcut bilgilerini aktif biçimde detaylandırmalarını gerektirir. Bunların yanı sıra öğrenci öz-açıklama yaparken doğal olarak özel problemini içerik bağlamında ele alır. Bununla birlikte çalışmalar çoğu öğrencilerin öz-açıklamayla spontan olarak meşgul olmadıklarını ve sıklıkla bunu yapmak için yönlendirmeye veya hatırlatmaya ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

1.12.3.16. Düşünme Kaydı Tutmak

Bilişötesini geliştirmenin diğer bir yolu günlük veya öğrenme kaydı tutmaktır. Öğrenciler genel anlamda yazmada, okumada ve problem çözmede kullandıkları işlemleri yazarak bir “işlem kaydı” tutabilir ve onu paylaşabilirler. Öğrenciler bu kayıtları paylaşırken öğretmen özel stratejileri düşünceleri için onları yönlendirir ve bu yolla öğrenciler kullandıkları işlemlerin alternatifleri hakkında farkındalık kazanırlar. Bu günlükte öğrenciler düşüncelerini yansıtır, belirsizlik ve tutarsızlıklara yönelik farkındalıklarını kaydeder ve güçlüklerle nasıl başa çıktıklarını anlatırlar (Costa, 1987).

1.12.3.17. Öğrencilerin Diğer Öğrencilere İşbirlikçi Öğrenmeyi Öğretmesi

Öğretmenler öğrencilerin birbirlerine öğretilmelerine izin vermelidir. Bu strateji işbirliğini geliştirmesinin yanı sıra birçok yönden öğrenciler için faydalıdır; çünkü öğrenciler diğerlerinin düşüncelerinin farkında olmakla birlikte kendi düşüncelerine yönelik de farkındalık kazanır. Daha da önemlisi “öğretmen” rolüne giren öğrenciler ne öğreteceklerini ve ne konuşacaklarını planlamak zorundadır ve bu durum onların ilerlemelerine ve bağımsız öğrenmelerine imkan sağlar. Örneğin iki kişiyle yapılan bir problem çözme egzersizinde bir öğrenci problem vasıtasıyla kendi düşünme sürecini tanımlar. Diğer öğrenci dinler ve düşünmeyi netleştirmek için soru sorar. Benzer biçimde eşleşmiş öğretimde küçük öğrenci grupları sırasıyla öğretmen olur ve çalışılan materyalle ilgili sorular sorar, açıklama ve özetleme yaparlar.

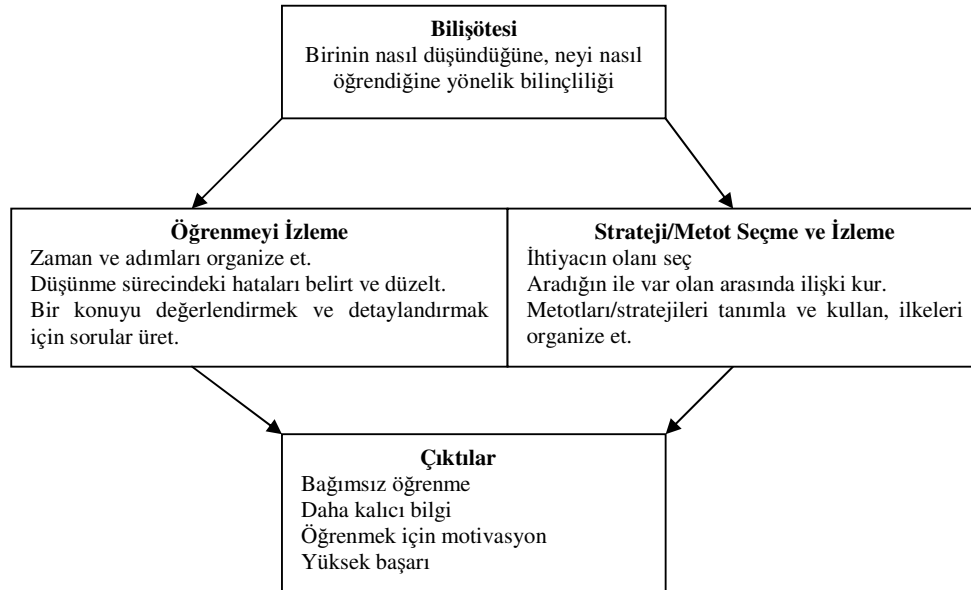
1.12.3.18. Model Olma

Öne sürülen tüm öğretimsel tekniklerden belki de en etkili olanı öğretmenin model olmasıdır. Fawcett (1990) yazma uygulamaları süresince öğretmenlerin düşünme sürecine yönelik model olmasının öğrencilerin yazma ve düşünme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Planlama ve problem çözme esnasında öğretmenler yüksek sesle düşünebilir ve öğrenciler ortaya çıkan düşünme süreçlerini izleyebilir. Öğrenciler en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiklerinden dolayı, açıkça bilişötesi sergileyen öğretmen, öğrencilerin de bilişötesi üretmelerini sağlayabilir. Öğretmenler bir öğrenme görevini yerine getirirken yüksek sesle düşünme yoluyla, gizli olan bilişötesi ve bilişsel süreçleri açık hale getirebilir. Açık bilişötesi

davranışlardan bazıları şunlardır: planlamaları paylaşma, amaç ve hedefleri tanımlama ve eylemler için nedenler sunma, geri-dönüt arama ve diğerlerinin eylemlerini değerlendirme. Bunların yanı sıra model olma öğrencilere, düşünceleri ve kendi düşünceleri hakkında konuşmaları için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini sağlar.

Günlük yaşamda veya okulda bilişötesi modeller sağlamak bilişötesi bilgi ve becerilerin gelişmesi için önemli bir stratejidir. Öğretmenler kendi düşünme süreçlerine yönelik sesli olarak düşünebilir, “uzman model” olarak hizmet edebilir ve bu yolla öğrenciler bilişötesi bilgi ve becerileri kullanmak için verimli yolları iştebilirler. Diğer bir model olma stratejisi olan akran modelleme ise bir öğrencinin, problemi mantıklı biçimde belirleyen ve çözen akranlarını gözlemesini içerir (Lin, 2001). Bu durumda öğrenci kendisinin de yaratıcı ve verimli bir problem çözüme yeteneği kazanabileceğini düşünmeye başlar. Öğrencilerin bilişötesi yetenekte uzmanlaşmadıkça, önceden plan yapamadıkları, belirli bir görevi yerine getirmek için her zaman doğru stratejiyi seçemedikleri, çalışmalarının süreç ve çıktılarını izleyip değerlendiremedikleri bilinmektedir. Daha da önemlisi bilişötesi gelişim, öğrencileri şekil 2’de görüldüğü gibi bağımsız öğrenmeye, daha kalıcı bilgiye, öğrenmek için motivasyona ve yüksek başarıya sevk eder (Koutselini, 1995).

Şekil 2. Bilişötesi Kavramının Unsurları



Kaynak: Koutselini (1995)

Önceden de belirtildiği gibi bilişötesi diğer tüm alanlara uzanır. Bu avantaj bilişötesi süreçlerin farklı durumlara yönelik çok geniş bir uygulamaya sahip olmasını sağlar. Aynı zamanda bu süreçler öğrencilerin öğretilen konudan daha ileri gitmelerine ve öğrendiklerini diğer benzer durumlara uygulamalarına imkan tanır. Eğer öğretmenler öğrencilerin nasıl daha fazla öğreneceklerini öğretmeden sadece onlara olguları, kuralları ve prensipleri öğretme eğiliminde olurlarsa öğrencilerinin potansiyellerini en üst düzeye çıkaramazlar. Verimli düşünme yeteneğine sahip olan öğrenciler öğrenme esnasında zaman ve kaynaklarını stratejik biçimde planlar, yönetir ve gelişmelerini izlerler. Ayrıca bu öğrenciler bilişötesi yetenekler sergiler, kendi düşünceleri hakkında düşünür ve onları yönlendirirler.

Bilişötesi stratejiler öğretmenlerin repertuarında zaten mevcuttur. Öğretmenler bu stratejiler için tetikte olmalı ve bu stratejilere yönelik öğrencilere bilinçli modeller sunmalıdır (Costa, 1987). Uzun vadede bu stratejilerin tümü öz-farkındalık, öz-kontrol ve öz-düzenlemeyi geliştirmeye eğilimlidir; yani öğrencileri bağımsız öğrenciler yapmayı ve onlara “nasıl öğrenileceğini öğrenmek” için imkan sunmayı amaçlar. Bu yolla bilişötesi stratejiler, öz-farkındalık, öz-kontrol ve öz-izleme gibi yetenekleri destekleyerek, kendi öğrenmelerini kontrol eden ve yaşam boyu nasıl öğrenileceğini öğrenen bağımsız öğrenciler üretir. Özet olarak bilişötesinin öğretmenlerin elinde yararlı bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Bilişötesi öğretmenlerin çalışmasını kolaylaştırır ve verimli öğrenmenin çıktılarını daha sistematik olarak organize etmelerine yardımcı olur.

1.13. Bilişötesi Kuramları

1970’lerin başına kadar bellek-ötesi ve bilişötesi terimleri literatürde bulunmamasına rağmen 1900’lü yıllarda psikoloji alanındaki birçok araştırmacı öğrenmede bilişötesi becerilerin rolünü dolaylı olarak vurgulamıştır. Flavell’in bilişötesini tanımladığı ve konuyla ilgili daha ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç olduğunu vurguladığı yayınıyla bilişötesine öncülük yapmasından sonra bilişötesine yönelik bilgi ve araştırmalar giderek çoğalmıştır. Brown (1987)’e göre bilişsel süreçler, yönetici kontrol, öz-düzenleme ve diğer düzenlemelerle ilgili araştırmalar bilişötesinin günümüzdeki kavramsallaştırılmasında önemli rol oynamıştır. Bu durum bilişötesinin zaman zaman

öz-düzenlenmiş öğrenme için temel olan motivasyon kavramıyla (Brunning, ve diğerleri, 1999) bazen ise ilgili diğer yapılarla örtüşmesine neden olmaktadır (Landine & Stewart, 1998; Vollmeyer & Rheinberg, 1999).

Bilişötesinin kuramsal temeli Piagetian gelişim teorisine dayanır ve bilişsel bilgi, bilişötesi farkındalık ve bilgi ve stratejilere ulaşmak için gerekli olan bilince odaklanır (Garner, 1994). Kavramı daha anlaşılabilir düzeye getirmek ve gelecek araştırmalara kolaylık sağlamak için, bilişötesinin farklı kavramsallaştırılmalarından kaynaklanan bir dizi bilişötesi model önerilmiştir. Bunların bazıları geneldir ve Flavell ve Brown'un modelleri gibi bilişötesi için teorik bir çerçeve sunar. Diğerleri ise bellek süreçleri ve bellek-ötesi, metinden çalışma gibi bilişötesinin daha spesifik yönlerine yoğunlaşmıştır.

1.13.1. Flavell'in Bilişötesi Teorisi

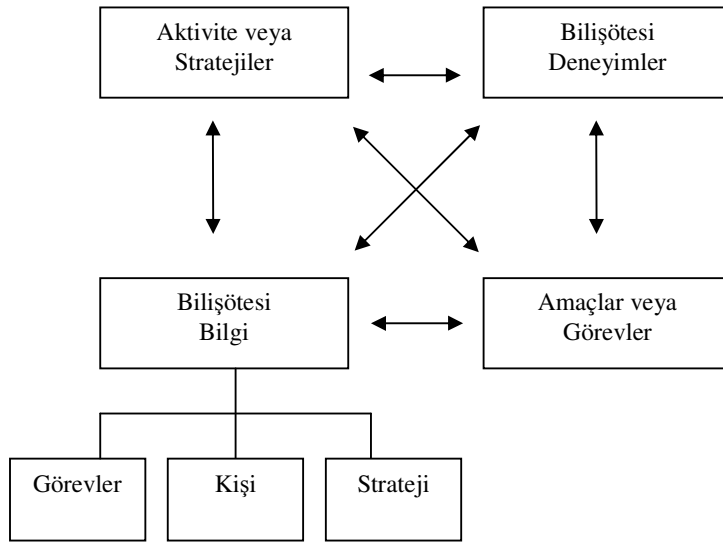
John Flavell bilişötesinin temelini atan araştırmacı olarak bilinir. Jean Piaget'in çalışmalarından yoğun biçimde etkilenen Flavell'in en önemli çalışmalarından birisi "Jean Piaget'in Gelişimsel Psikolojisi" isimli eseridir. Flavell bilişötesi teorisini, Piaget'in "formal düşünme evresi"nin yorumuna dayandırmıştır. Bu evre bireyin düşüncesini iç-gözlem yoluyla inceleyebildiği ve kendi düşünmesi üzerine düşünebildiği bir bilişsel gelişim aşamasıdır. Bazı çağdaş araştırmacılar Piaget'in teorisine karşı çıkmasına rağmen önemli bir kısmı ise bu teorinin bilişötesinin geleneksel yapısını keşfettiğini iddia eder. Flavell açıklamalarında bilişötesinin kasıtlı, bilinçli, öngörülü, amaçlı olduğunu ve bir amaç veya ürüne yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bu açıklamalar sonraki araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmiş ve bazı durumlarda bilişötesi araştırmacıları arasında tartışma konusu olmuştur. Örneğin Kentridge ve Heywood (2000) bilişötesi süreçlerin bireyin bilinçli farkındalığında işlem görmesinin gerekli olmadığını savunmuştur.

Flavell 1979 yılındaki makalesinde bilişötesinin; bireyin nasıl öğrendiğine ilişkin bir farkındalık, bireyin ne zaman anlayıp, ne zaman anlamadığına yönelik bir farkındalık, amaca ulaşmak için uygun bilginin nasıl kullanılabilceğinin bilgisi, belli bir görevin bilişsel gereksinimleri için yargıda bulunma yeteneği, hangi amaç için hangi stratejilerin kullanılacağına ilişkin bilgisi ve çalışma öncesi ve sonrası bireyin gelişiminin

değerlendirilmesi gibi unsurları içerdiğini belirtmiştir. Bilişötesi süreçler bilinçli veya bilinçsizce işleyebilir ve doğru veya yanlış olabilir. Bilişötesi, bilişsel görevleri, amaçları ve stratejileri seçme, değerlendirme, revize etme veya yok etmeye sevk eder.

Flavell (1979) yılındaki yazısıyla yeni bir çığır açmıştır. Bu çalışmada Flavell sözel iletişim becerileri, ikna ve kavrama, okuma, yazma, dil öğrenme, bellek, dikkat, problem çözme, sosyal biliş, duygusal izleme ve öz-öğretim gibi bilişötesiyle ilgili alanlardaki yoğun ilgiyi ve çalışmalardaki patlamayı kabul etmiştir. Bu yazısında Flavell dört sınıf fenomeni içeren bilişötesi modelini açıklamıştır. Bireyin geniş çaptaki bilişsel girişimleri kontrol edebilme yeteneği bu unsurların nasıl işlediğine ve aralarındaki etkileşimlere bağlıdır. Bu dört fenomen şunlardır: (a) bilişötesi bilgi, (b) bilişötesi deneyimler, (c) görevler ve amaçlar ve (d) strateji veya aktiviteler. Flavell'in Bilişötesi Modeli şekil 3'de gösterilmektedir.

Şekil 3. Flavell'in Bilişötesi Modeli



Kaynak: Flavell (1981)

Flavell (1987) tanımı genişletmiş ve bilişötesini; “bireyin kendisine ve diğer bireylere yönelik duygu ve motivasyonlarını içeren herhangi bir psikolojik fenomen hakkında biliş ve bilgi” şeklinde tanımlamıştır. O ayrıca herhangi bir izleme çeşidinin, bilişötesinin bir formu olarak düşünülebileceğini ileri sürmüştür. Flavell ayrıca taksonomisinin tatmin edici olmadığını göz önünde bulundurmuş, onun genişletilmeye

ihtiyacı olduğunu ve bir başlangıç çalışması niteliğinde düşünülebileceğini belirtmiştir (Flavell, 1987).

1.13.1.1. Bilişötesi Bilgi

Bilişötesi bilgi bireyin bilişsel süreçler hakkında kazandığı dünya bilgisi ve bireyin kendi ve diğerlerinin bilişsel yeteneklerine yönelik kişisel bir bakış açısıdır. “Ben matematikte iyiyim fakat Bob fizikte benden daha iyidir” açıklaması bilişötesi bilgiye bir örnek olabilir. Bilişötesi bilgi bireyin kendine ait bilişi hakkındaki bilgi ve farkındalığını ifade eder ve bilişsel girişimlerinin süreç ve çıktılarına etkileyen faktörler hakkındaki başlıca bilgi ve inançları içerir. Bu bilgi doğru veya yanlış olabilir, diğer bilgi çeşitleri gibi bellekte depolanır ve geri çağırıcı ipucu vasıtasıyla kasıtsız olarak tetiklenir. Bu bilgi aktif hale geldiğinde düşünme süreçlerinin seyrini etkiler (Wells & Purdon, 1999). Flavell bilişötesi bilginin nicelik ve nitelik bakımından uzun-süreli bellekte saklanan diğer bilgilerden farklılaşmadığını savunmuştur. Dolayısıyla bu bilgi özenli ve bilinçli bir bellek taraması sonucunda hatırlanabilir veya öğrenme görevlerinde hatırlatıcı ipuçları aracılığıyla kasıtsız ve otomatik biçimde aktifleşebilir.

Flavell (1979) bilişötesi bilgiyi “bireylerin bilişsel bir organizma olarak insanlarla ve onların farklı bilişsel amaç, görev, eylem ve deneyimleriyle ilgili depolanmış dünya bilgisinin bir parçası” olarak tanımlamıştır (s. 906). Bilişsel ve bilişötesi bilgi arasındaki ayırımın temelinde fundamental bir farklılıktan ziyade bilginin nasıl kullanıldığı yatmaktadır. Bilişötesi aktivite bilişsel aktividen önce gelir veya onu takip eder. Her ikisi de sıkı biçimde ilişkili ve karşılıklı olarak bağımlıdır. Flavell bilişötesi bilginin üç kategorisini şu şekilde tanımlamıştır: (a) birey (b) görev ve (c) strateji. Bu üç kategori bireylerin sahip olduğu bilişötesi bilginin temel unsurlarıdır.

Birey değişkeniyle ilgili bilişötesi bilgi bireyin bilişsel işlemciler olarak kendi benliği ve diğer bireyler hakkında elde ettiği bilgi ve inançlardır. *Birey* değişkeni bireyin bellek içeriği hakkında sahip olduğu farkındalığıdır. O aynı zamanda öğrenilecek materyalin en iyi nasıl kodlanacağını ve bu materyalin nasıl geri çağırılacağını içerir. Bu bilgi bireyin kendi yeteneklerini diğer bireylerin yetenekleriyle karşılaştırması şeklinde oluşabilir (Campbell, 1999). *Birey* değişkeni bilişsel yeteneklerdeki bireysel farklılıklardan kaynaklanır ve bireyler belli bir zihinsel işlemde başarılı ya da başarısız

olduklarına dair bilgiye sahip olabilir (örneğin sözel kavramaya karşın sayısal muhakeme). Flavell (1979) bu bilgiye örnek olarak, bireyin okuma yerine dinleyerek daha iyi öğrendiğine inanmasını göstermiştir. Bireyin bir öğrenci olarak kendi hakkındaki bilgisi onun öğrenme durumlarındaki performansı üzerinde kolaylaştırıcı veya engelleyici rol oynayabilir. Birey değişkeni insanoğlunun düşünen bir organizma olarak ne ifade ettiği hakkındaki bilgidir.

Flavell (1979) birey kategorisini, bilişötesinin önemli bir parçası olarak dikkate almıştır. Bu bilgi bireyin zayıf ve güçleri hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin çoktan seçmeli bir testte başarılı olabileceğini bilen bir öğrenci sınava girmeden kendi yeteneği hakkında bilişötesi öz-bilgiye sahiptir. Genel öz-bilgiye ilave olarak, bireyler motivasyonları hakkında da inançlara sahiptir. Bu onların bir görevi tamamlamaya yönelik yetenekleriyle ilgili yargılarını (öz-yeterlilik), bir görevi tamamlamaya yönelik amaçlarını ve görevin onlar için ifade ettiği değer ve göreve ilişkin bilgilerini kapsar. Bu motivasyonel inançlar bilişsel modellerde genellikle dikkate alınmamasına rağmen, öğrencilerin motivasyonel inançları ile biliş ve öğrenmeleri arasında bağlantı olduğunu gösteren oldukça zengin bir literatür vardır (Pintrich & Schrauben, 1992; Pintrich & Schunk, 2002; Snow ve diğerleri, 1996, aktaran; Pintrich, 2002). Öğrencilerin bilgi ve bilişleri hakkında öz-bilgi ve öz-farkındalık geliştirmelerine ihtiyaçları olduğu kadar aynı zamanda motivasyonları hakkında da öz-bilgi ve öz-farkındalık geliştirmeleri önemlidir (Pintrich, 2002).

Flavell 1987 yılında, 1979'daki teorisini bazı açılardan geliştirmiş ve birey değişkeni için alt kategoriler öne sürmüştür. Bu alt kategoriler; (a) kişi-içi (intra-individual variables), (b) kişiler-arası (Inter-individual variables) ve (c) evrensel (universal variables) değişkenlerdir. Kişi-içi bilgi “bireyin kendi veya diğerlerinin ilgileri, eğilimleri, yetenekleri vb.” ile ilgilidir (s. 22). Bu kategoriye örnek olarak; “bireyin hatırlama yeteneğinin iyi olduğuna” veya “Bob’un sözel yetenekte uzaysal yeteneğe göre daha iyi olduğuna” inanması gösterilebilir. Kişiler arası bilgi ise iki veya daha fazla kişi arasında göreceli bir tarzda kıyaslama sağlar. Bu alt kategoriye “bir öğrencinin ebeveynlerine göre daha zeki olduğunun düşünülmesi” örnek verilebilir. Evrensel alt kategori ise genel olarak kişinin öğrenme ve öğrenciler hakkında geliştirdiği genellemelerdir. Bu kategori örneğin “kısa süreli bellek yanılabilir” gibi

insan bilişinin tüm yönlerini tanımlar. Flavell (1987) öğrenmeyle ilgili inançların düzenlenmesinde kültürel etkilerin öneminin altını çizmiştir. Kısaca söylemek gerekirse, birey değişkenlerinin bilgisi insanoğlunun nasıl öğreneceği ve bilgiyi nasıl süreceleştireceğiyle ilgili genel bilgiyi ifade eder. Örneğin birey birçok dikkat dağıtıcı unsurun bulunduğu evde çalışmak yerine sessiz bir ortam olan kütüphanede çalıştığı durumlarda daha üretken olacağını düşünebilir.

Bilişötesi bilginin *görev* kategorisi bireyin, çeşitli bilişsel görevler arasındaki farklılıklar hakkında sahip olduğu bilgidir. Bu bilgi farklı görevlerin daha zor veya kolay olabileceğini veya farklı bilişsel stratejiler gerektirebileceğini ifade eder. Bundan dolayı Flavell (1979)'a göre görev değişkeninin bilgisi “bireyin o görevle nasıl başa çıkacağını etkiler veya sınırlar” (s. 22). Eğer bireyin sahip olduğu bilgi öğrenme görevinin “çok zor ve yoğun” olduğuna yönelikse birey ister istemez “göreve yavaşça, dikkatle başlayacak ve bilgiyi derin ve eleştirel biçimde işleyecektir” (s. 22). Örneğin ‘tanıma’ görevinde, farklı alternatifler arasında ayırım yapmak ve uygun yanıtı seçmek gerekir. ‘Hatırlama’ görevinde ise birey aktif biçimde belleğini taramak ve ilgili bilgiyi geri çağırarak zorundadır. Bu sebeple hatırlama görevinin, tanıma görevine göre daha zor olduğuna inanılır. Ayrıca bireyler anlamsız kelimeleri hatırlamanın anlamlı kelimeleri hatırlamaktan daha zor olduğunu bilebilir (Pintrich, 2002).

Bu bilgi görevi yönetmesinde bireye rehberlik eder ve onun elde edeceği olası başarımın dereceleri hakkında bilgi sağlar. Görev bilgisi çok bol veya sınırlı, bilinen veya bilinmeyen, güvenilir veya güvenilirmez, ilgi çekici veya itici, işlevsel biçimde organize edilmiş veya edilmemiş olabilir. Görev bilgisi bireye, bilişsel girişimlerin olası makul sonuçları ve onu yerine getirmeyle ilgili amaçlar dizisi hakkında bilgi verir. Görevin zorluğu ve onu tamamlamak için gerekli zihinsel/fiziksel kaynaklar hakkındaki bilgi de bu kategoriye aittir.

Bilişötesi bilginin *strateji* kategorisi, “amaç ve alt amaçların tanımlanmasını, hangi amaçları başarmada ve hangi bilişsel girişimlerde hangi stratejilerin verimlilik olasılığının daha yüksek olduğuyla ilgili olarak elde edilen birçok bilgiyi kapsar” (Flavell, 1979, s. 907). Örneğin bir çocuk bir şeyi iyi öğrenme ve akılda tutma yolunun ana noktalara dikkat etmek ve kendi kelimeleriyle onu tekrar etmek olduğuna

inanabilir. Strateji değişkenleri hakkında bilgi, hem bilişsel hem de bilişötesi stratejileri ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanılmasının uygun olduğunu açıklayan durumsal bilgiyi içerir. Öğrencilerin materyali hatırlamak, bir metni anlamak ve sınıfta duyduklarını, okudukları kitapları veya diğer ders materyallerini kavramak için kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin bilgisi bu bilgi kapsamında ele alınabilir. Strateji bilgisi aynı zamanda bireyin deneyimler veya formal eğitimler aracılığıyla öğrendiği özel stratejilere yönelik bilgisini ve her bir stratejinin farklı görevlere nasıl uygulanabileceğini açıklar (Campbell, 1999). Bu bilgi öğrenme, düşünme ve problem çözme için kullanılan genel stratejilerin bilgisidir. Bu stratejiler diğer alan veya disiplinlerdeki stratejilerin aksine çoğu akademik disiplin veya konulara uyarlanabilir ve sadece özel bir konu alanında belirli bir görev için değil, birçok farklı görev ve alan için kullanılabilir (örneğin bilimde Ohm yasasına dayanarak ikinci dereceden bir denklemin çözümü).

Her strateji her öğrenme görevi için uygun değildir. Bundan dolayı öğrenci farklı stratejilerin en uygun hangi durum ve görevlerde kullanılacağına dair bazı bilgiler geliştirmelidir (Pintrich, 2002). Eğer bir öğrenci stratejileri kendi anlayışlarını yapılandıran bilişsel araçlar olarak düşünürse, bir marangozun bir evi yaparken her görev için farklı bir araç kullanması gibi, öğrenci farklı bilişsel görevler için farklı stratejiler kullanmalıdır. Örneğin çekiç farklı görevler için farklı şekillerde kullanılabilir ancak eğer görev için daha uygun bir araç varsa çekicinin kullanılması zorunlu değildir. Benzer şekilde, özel öğrenme ve düşünme stratejilerinin bazıları bazı görevler için daha uygundur. Örneğin eğer birey karmaşık tanımlanmış bir problemle karşılaşırsa genel problem çözme sezgileri daha yararlı olabilir. Bunun aksine eğer birey termodinamik kanunlarıyla ilgili bir fizik problemiyle karşılaşırsa, bilişötesi bilgi değil daha özel prosedürel bilgi bu görev için çok daha yararlı ve uyumlu olacaktır (Pintrich, 2002). Flavell bilişötesi bilgi kategorilerinin birbiriyle örtüşüğünü ve bireyin aslında belli bir zamanda yararlı olan bilişötesi bilginin kombinasyon ve etkileşimlerini işlettiğini vurgulamıştır. Bu üç değişkenin bileşimini şöyle betimlenebilir: bir öğrenci kardeşinden farklı olarak (birey değişkeni), Y görevinin aksine X görevinde (görev değişkeni), B stratejisi yerine A stratejisini (strateji değişkeni) kullanmanın daha yararlı olacağını düşünebilir (Flavell, 1979; 1987).

Bilişötesi bilginin çocuk ve yetişkinlerin bilişsel girişimleri üzerinde sayısız somut ve önemli etkileri vardır. Bu bilgi bireyi bilişsel görevleri, amaçları ve stratejileri seçmeye, değerlendirmeye, yeniden düzenlemeye ve terk etmeye, çeşitli bilişötesi deneyimleri yaşamaya sevk eder ve bu bilişötesi deneyimlerin davranışsal göstergelerini ve anlamlarını yorumlamada yardımcı olur. Bilişötesi bilgi farklı görevler için kullanılacak genel stratejilere, bu stratejilerin hangi durumlarda kullanılabileceğine, stratejilerin etkililiğinin boyutlarına ve bireye ilişkin bilgidir (Pintrich ve diğerleri, 2000, aktaran; Pintrich, 2002). Örneğin öğrenciler bir metni okumak için farklı stratejiler bilebilir, ek olarak okurken kavrayışlarını izlemek ve kontrol etmek için de farklı stratejilere sahip olabilir. Öğrenciler aynı zamanda bir görevle ilgili zayıf ve güçlü yönleri ve görevi tamamlamak için motivasyonları hakkındaki bilgileri de harekete geçirebilir. Bireyin ders kitabının herhangi bir konusuyla ilgili ortalama bir bilgisi olduğunun farkında olması ve bu konuya ilgi duyması onun konuyla ilişkili öğrenme görevlerine yaklaşımının değişmesine yol açabilir (Pintrich, 2002).

1.13.1.2. Bilişötesi Deneyimler

Flavell (1979) teorisinde bilişötesinin ikinci temel unsuru olarak *bilişötesi deneyimleri* ele almış ve bu yapıyı bireyin kendine ait bilişötesi bilgi, amaç ve stratejilerinin öznel ve içsel tepkileri olarak kavramsallaştırmıştır. Bilişötesi deneyimler bilişsel bir aktivite süresince aktiviteden önce veya sonra meydana gelebilir. Bu deneyimler sıklıkla bireyin okuduğunu anlamaması gibi durumlarda yani biliş başarısız olduğunda gerçekleşir. Öğrenme süreci içinden çıkılmaz bir duruma geldiğinde, birey durumu düzeltmeye çalışır ve bu süreçte bilişötesinin etkinleştirilmesi gerektiğine inanılır (Roberts & Erdos, 1993). Aşağıda bilişötesi deneyimlere yol açan veya onları tetikleyen çeşitli durumlar sıralanmıştır:

- ✓ Yeni veya zor olan ya da stres altında yapılan görevler,
- ✓ Alışılmadık, yeni durumlar ve beklentiler,
- ✓ Önemli sonuçlara yol açan durumlar,
- ✓ Çatışma ve paradokslar,
- ✓ Tutarsızlığın, paradigma farklılıklarının ve karşıt örneklerin farkında olma,

- ✓ Fiziksel veya duygusal acı gibi çok acil öznel deneyimler (Juliebö ve diğerleri, 1998).

Bilişötesi deneyimler, görevlere karşı duygusal tepkileri içerir ve bilinen görevlerin bilişötesi deneyime yol açması daha az muhtemeldir. Eğer çıktı çok önemliyse bireyin yargılarını izlemesi ve kararlarını dikkatli biçimde vermesi daha sık görülür. Başarı veya başarısızlık, hayal kırıklığı veya memnuniyet ve diğer birçok tepki birer bilişötesi deneyim olarak ele alınabilir (Juliebö ve diğerleri, 1998).

Flavell (1979)'a göre bilişötesi deneyimler “çok dikkatli ve bilinçli bir düşünme” gerekli olduğunda tipik olarak ortaya çıkar ve bilinçliliğe dahil olmuş bilişötesi bilgi” olarak kavramsallaştırılabilir (s. 908). Bilişötesi deneyimler yoğun dikkati, yüksek düzeyde bilinçli düşünmeyi uyaran ve bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi ve hissetmesi için fırsat sağlayan durumlarda meydana gelir. Bilişötesi deneyimler önemlidir, çünkü onlar gerektiğinde bilişsel amaçların düzenlenmesine, bilişötesi bilginin değiştirilmesine ve bilişsel veya bilişötesi amaçlara odaklanan stratejilerin aktive edilmesine yardımcı olur (Cain, 2001).

Flavell (1979) bilişötesi bilgi ve deneyimlerin doğalarının birbirleriyle örtüştüğünü ileri sürmüştür ve bilişötesi deneyimleri “herhangi bir zihinsel girişimle ilgili olan ve ona eşlik eden, bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimler” olarak tanımlamıştır (s. 906). Bu bilişsel ve duygusal deneyimler bilinçlidir ve şaşırma veya üzgün olma gibi duyguları, bilme duygusunu veya öğrenme yargılarını içerir. Flavell bilişötesi deneyimlere bireyin herhangi bir konuyu anlamadığını hissetmesi, bir şeyi hatırlama, çözme veya kavramanın kolay veya zor olduğunu hissetmesi ve bilişsel bir amaca yaklaşım tarzının doğru veya yanlış olduğunu hissetmesi gibi çeşitli örnekler vermiştir. Bilişötesi deneyimler diğer deneyimlerden farklıdır, çünkü onlar genellikle devam eden ve güncel uğraşlarla ilgilidir (Flavell, 1987).

Flavell (1987) bilişötesi deneyimlerle ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Eğer birey bir şey anlamadığını hissederek aniden üzülürse, ancak anlamak isterse ve anlamaya ihtiyacı varsa, bu bilişötesi deneyim olabilir. Bir şeyi algılamamanın, kavramanın, hatırlamanın veya bir problemi çözmenin zor olduğunu hisseden birey bilişötesi bir deneyim yaşamaktadır; eğer bilişsel amaçtan uzak olduğuna yönelik bir duygu varsa; eğer gerçekten bilişsel amaca ulaşılacağına dair bir duygu mevcutsa veya birey materyalin giderek kolaylaşacağına veya az

önce olduğundan daha da zorlaştığına yönelik bir duyguya sahipse bilişötesi deneyim yaşanıyor demektir” (s. 24).

Bilişötesi deneyimler; bilişsel görev ve amaçlar, bilişötesi bilgi ve bilişsel eylem ve stratejiler üzerinde çok önemli etkilere sahip olabilir. Örneğin, şaşkınlık veya başarısızlık deneyimleri bireyi yeni amaçlar belirlemeye veya eskilerini gözden geçirmeye sevk edebilir. Ayrıca bilişötesi deneyimler depoya ekleyerek, silerek veya yeniden düzenleyerek Piaget’in özümleme ve uyumsama modellerinde olduğu gibi bireyin bilişötesi bilgisini etkileyebilir (Nelson, 1992, aktaran; Papaleontiou-Louca, 2003). Bilişötesi deneyimler bilişsel veya bilişötesi amaçlar için planlanmış olan stratejileri de eyleme geçirebilir. Bilişsel amaçlara örnek olarak; bireyin yarınki sınavı geçmek için bir konuyu yeteri kadar bilmediğini hissetmesi (bilişötesi deneyim) ve bundan dolayı konuyu baştan sona kadar bir kere daha okuması (buradaki bilişsel amaç bireyin bilgisini artırmak istemesidir) gösterilebilir. Bilişötesi amaçlara ise; bireyin bu sınavı geçmesi için konuyu yeteri kadar anlayıp anlamadığını merak etmesi (bilişötesi deneyim) ve anlayıp anlamadığını test etmek için kendine sorular sorması ve nasıl en iyi cevaplar verilebileceğini düşünmesi (buradaki bilişötesi amaç bireyin bilgisini değerlendirmesidir) örnek olarak verilebilir (Papaleontiou-Louca, 2003).

1.13.1.3. Bilişötesi Amaçlar veya Görevler

Bilişötesi amaç ve görevler bilişsel bir girişimin arzu edilen hedef ve sonuçlarıdır. Flavell (1979) amaçlar veya görevleri “bilişsel girişimin hedefleri” olarak tanımlamıştır (s. 907). Amaç ve görevler kavrama, olayları hafızaya kaydetme veya bir şey üretmeyi (yazılmış bir doküman, bir matematik problemini cevaplama veya bir şey hakkındaki bilgiyi geliştirme gibi) içerir. Bu amaçlar bilişötesi bilginin kullanımını tetikler ve yeni bir bilişötesi deneyime sevk eder. Bir amaca ulaşabilmek için hem bilişsel hem de bilişötesi deneyimlerle dereceli olarak oluşması gerekir (Gama, 2005).

1.13.1.4. Bilişötesi Aktiviteler veya Stratejiler

Flavell (1979) bilişötesi stratejileri “amaçlara ulaşmak için kullanılan bilişler veya davranışlar” şeklinde tanımlamıştır (s. 907). Bilişötesi stratejiler bilişötesi amaçlara ulaşmak için yardımcı olan spesifik tekniklerin kullanılmasını ifade eder. Bilişötesi stratejiler bilişsel ilerlemeyi gözlemek için dizayn edilmiştir ve bireyin bilişsel bir

amacın yerine getirilmesini temin etmesi ve bilişsel aktivitelerini kontrol etmesi için kullanılan (örneğin bir matematik problemi çözmeye, duygusal bir cümle yazma, okunan materyali anlama) düzenli süreçlerdir. Bilişötesi beceri ve farkındalıkla donanımlı olan bir birey, bu süreçleri kendi öğrenmesini denetlemek, devam eden bilişsel aktiviteleri planlamak, gözlemek ve bilişsel çıktıları içsel ve dışsal standartlarla kıyaslamak için kullanır. Flavell (1979) tek başına olan bir stratejinin diğer bilişsel ve bilişötesi amaçları davet edebileceğini ve amaçları bilişsel ve bilişötesi alanlara doğru taşıyabileceğini belirtmiştir. Flavell bu durum için; bireyin bir öğrenme sonunda içerikle ilgili bilgisini iletme amacıyla kendine sorular sormasını veya yeni bilgiyi kavramak ve değerlendirmek amacıyla gözlemesini örnek olarak göstermiştir.

1.13.2. Brown'un Bilişötesi Teorisi

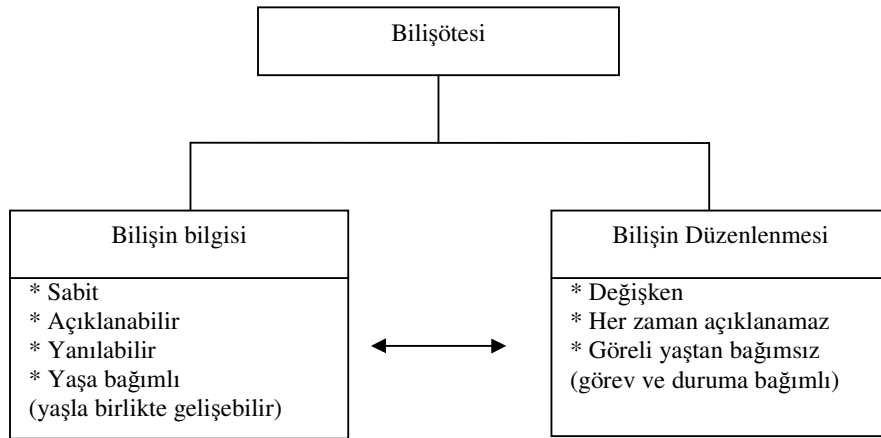
Bilişötesi literatüre önemli bir katkıda bulunan araştırmacılardan birisi de bilişötesinin kontrol ve düzenleme açılarını vurgulayan Ann Brown'dur. Brown planlama, izleme, yeniden düzenleme ve gözden geçirme gibi yönetici stratejilere vurgu yapmıştır. Bilişötesinin bazen bilinçsizce olabileceğini ve duygu yüklü olduğunu ifade eden Flavell'in aksine Brown ve diğerleri (1983) bilişötesinin, *amaçlı ve duygu içermeyen* bir unsur olduğunu ileri sürmüştür. Brown bir dizi bilişötesi beceri tanımlamış ve iç-gözlem ve öz-eleştirmenin izleme ve düzenlemenin kritik yönleri olduğunu ifade etmiştir. Brown (1980) bilişötesinin; "öğrenme ve problem çözmeye yönelik amaçlı çabaları ve tahmin etme, kontrol etme, izleme, test etme, koordine etme" eylemlerini içerdiğini iddia etmiştir (s. 454). Brown ve diğerleri (1983) bilişötesinin bireyin biliş ve düşünmesinin bilgisini ve kontrolünü ifade eden teorik bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Brown ve arkadaşlarının çalışması yirmi seneden fazla bir zamandan beri bilişötesi araştırmalarda verimli bir teorik çerçeve oluşturmuştur. Brown (1978) bilişötesini, öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözmeye durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Brown yönetici karar verme şekillerinin, verimli problem çözmeye püf noktası olduğunu belirtmiştir.

Brown (1987) bilişötesine yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve terimi şu şekilde tanımlamıştır: "Bilişötesi, bilgiyi kavramayı ifade eder. Bu öyle bir kavramdır ki; söz

konusu olan bilgi ya bilginin tanımlanmasıyla veya verimli biçimde kullanılmasıyla yansıtılır” (s.65). Brown (1987) bilişötesini iki ana kategoriye ayırmıştır: (a) bireyin bilişsel yetenek ve eylemleri hakkında bilinçli biçimde düşünmesini içeren bilişin bilgisi ve (b) öğrenme veya problem çözme sürecinde öz-düzenleyici mekanizmalarla ilgili aktiviteler olan bilişin düzenlenmesi. Brown (1987) bu iki unsuru iki ayrı araştırma alanı olarak ele almasına rağmen, onların “birbirleriyle çok yakın ilişkili” olduklarını ve devamlı olarak birbirlerini desteklediklerini ifade etmiştir (s. 68). Bilişötesi literatürü bilişin bilgisi unsuruna veya bireyin belli bir olaylar dizisinde özel bir şey hakkında ne bildiğine önem vermiştir. Brown’un vurguladığı ikinci unsur ise bilişin düzenlenmesidir. Brown’ a göre bilişin düzenlenmesi; bireyin zihinsel süreçleri hakkında düşünmesi, onları izlemesi ve kontrol etmesini içerir ve bilişötesinin işlemsel yönüdür. Bilişötesinin iki unsurlu bakış açısı bilişötesi alanında kolayca kabul görmesine rağmen, bazı araştırmacılar daha fazla unsur olup olmayacağını veya bu unsurların diğer öğrenme teorileriyle hangi noktalarda uyuşabileceğini sorgulamışlardır. Brown’un bilişötesi teorisi şekil 4’de gösterilmektedir.

Şekil 4: Brown’un Bilişötesi Modeli



1.13.2.1. Bilişin Bilgisi

Brown (1987) bilişin bilgisini “insan düşünürlerin kendi bilişsel süreçleri hakkında sahip oldukları, sabit, açıklanabilir, sıklıkla yanılabilen ve geç gelişen bilgi” şeklinde kavramsallaştırmıştır (s. 67–68). Biliş hakkında bilgi “ne’yi bilme (knowing that)’yi ifade eder ve öğrencilere neyi bilmeleri gerektiği hakkında bilgi sağlar (Brown, 1987). Bilişin bilgisi bir görevi verimli biçimde yerine getirebilmek için gerekli olan beceri ve

stratejilere yönelik bir farkındalıktır. Bilişin bilgisi bireylerin bilişsel kaynaklarıyla ilgilidir (Moore, 1999). Örneğin olgun düşünürler, bellek hızlarının sınırlı olduğunu, bazı bilgi çeşitlerini (düzenli bir liste) hatırlamanın diğerlerine göre daha kolay olduğunu ve bir telefon numarasını hatırlamak için neler yapabileceklerini bilirler (Campione, 1987).

Bilişin bilgisi sabit ve dengelidir. Sabittir, çünkü birey bir alanla ilgili bilgiye sahip olduğu zaman o bilgiyi diğer problemleri çözmeye çalıştığında bir referans olarak kullanabilir. Yani eğer birey gerçekleri bilirse, onları uygun biçimde sorguladığı takdirde bu gerçekleri bilmeye devam edecektir. Aynı zamanda bu bilgi açıklanabilir. Brown açıklanabilirlik kavramını, bireyin bilişötesi süreçleriyle ilgili düşünmesi ve onları diğerleriyle paylaşması anlamında kullanmıştır. Eğer öğrenci bilgiyi açıklayabilirse ondan faydalanabilir. Bu açıklanabilir olma ölçütü çeşitli deneysel çalışmalarda bilişötesi becerileri değerlendirmede kullanılmıştır (Moore, 1999). Brown yanılabilirlikle ise, bireyin bilişi hakkında kesinlikle doğru olarak düşündüğü ancak doğru olmayan bilgileri kastetmiştir. Yani birey sürecin ve bu süreci tartışabileceğinin farkındadır (Baker & Brown, 1984). Öğrenci kendi bilişsel süreçlerinin ve öğrenme durumunun gereksinimlerinin, ek olarak görevi başarıyla tamamlamak için nelere ihtiyacı olduğunun farkındaysa bu görevi başarılı biçimde yerine getirebilir. Tersine için de bu durum geçerlidir. Eğer okuyucu materyalin karmaşıklığının veya kendi sınırlılıklarının farkında değilse bu durumda bireyden sorunları tahmin etmesi, önlemesi veya çözmesi beklenemez (Caron, 1997).

Flavell (1979) bilişötesi bilgiyi tanımlamak için, kişi-görev-strateji sınıflamasını kullanırken Brown (1987) bilişötesi bilgiyi, bireyin bilişötesi bilgiye yönelik farkındalığına dayanarak açıklamıştır: açıklayıcı, prosedürel ve durumsal. Açıklayıcı bilgi “ne’yi bilmek”, prosedürel bilgi “nasıl’ı bilmek”, durumsal bilgi ise “niçin ve ne zaman’ı bilmek”tir. Açıklayıcı bilgi, şeyler hakkındaki bilgiyi ifade eder. Prosedürel bilgi, şeylerin nasıl yapılacağı hakkındaki bilgiyi ifade eder. Durumsal bilgi ise, bilişin “niçin” ve “ne zaman” yönleri hakkındaki bilgiyi ifade eder.

1.13.2.2. Bilişin Düzenlenmesi

Brown (1987) bilişin düzenlenmesini “öğrenmenin düzenlenmesi ve denetlenmesinde kullanılan aktiviteler” şeklinde tanımlamıştır (s. 68). Brown (1987)’e göre bu aktiviteler planlama, izleme ve kontrol etme gibi yönetici işlevleri içerir. Brown planlama aktivitelerini “çıktıları tahmin etme, stratejileri programlama ve deneme-yenilme vb.”, izleme aktivitelerini “bireyin öğrenme stratejilerini izleme, test etme, yeniden düzenleme ve yeniden programlaması”, kontrol aktivitelerini ise “etkililik ve verimlilik kriterlerine göre herhangi bir stratejik eylemin çıktılarını değerlendirme” (s.68) olarak tanımlamıştır. Bu aktiviteler kişiden kişiye göreli değişkendir. Yani çocuk ve yetişkinler tarafından sıklıkla kullanılmalarına rağmen her zaman kullanılmazlar. Ayrıca bu aktivitelerin açıklanabilir olması gerekmez (bir şeyi nasıl yapacağını bilmek onun bilinçli farkındalık düzeyine getirilmesi ve diğerlerine anlatılması anlamına gelmez) ve göreli yaştan bağımsızdır (görev ve duruma bağımlı). Yine öz-düzenleme aktiviteleri öğrencinin başarılı olmasına imkan sağlamak için belirli öğrenme stratejilerine uyarlanabilir (Brown, 1987).

Bilişin düzenlenmesi “nasıl’ı bilme (knowing how)”yi ifade eder ve bireye bildiklerini nasıl kullanacağına yönelik bir anlayış sunar (Baker & Brown, 1984; Brown, 1987; Schraw & Dennison, 1994). Örneğin öğrenciler belleğin kısa süreli ve uzun süreli unsurları olduğunu ve bir ders süresince öğrenmelerini nasıl düzenleyeceklerini bilebilir. Öğrencilerin bir bellek stratejisini kullanabileceklerini (neyi bilme), bir öğrenme görevi süresince kavramalarını nasıl izleyeceklerini ve anlayıp anlamadıklarını nasıl kontrol edeceklerini (nasılı bilme) bilmeleri önemlidir. Öğrencilere bu bilgiyi sağlayan sürecin temelini bilişötesi oluşturmaktadır (Cline, 2000).

Birey bir durumda öz-düzenleyici davranış sergilerken diğerinde sergilemeyebilir ve bir çocuk öz-düzenleyici davranış ortaya koyarken bir yetişkin göstermeyebilir. Düzenleme aynı zamanda heyecanlardan (anksiyete, korku, ilgi gibi) ve benlik kavramından (öz-saygı, öz-yeterlilik) etkilenebilir. Brown (1978) öğrencilerin orta derecede zor olan görevlerini kontrol etme ve izlemeye daha yatkın olduğunu ileri sürmüştür. Çok basit görevlerde de bu becerileri kullanmak öğrencileri sıkımsayabilir

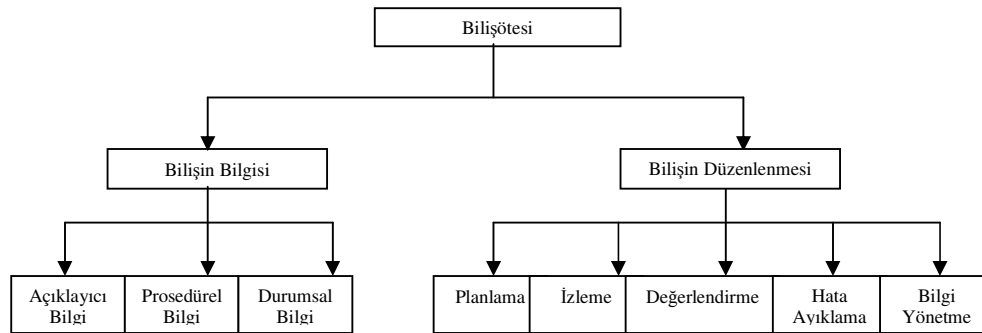
ancak eğer görev çok zorsa, öğrenciler bu becerileri terk ederler. Brown'un modeli bireylerin bilişsel girişimlere yönelik başarı ve başarısızlıklarının farkında olmasını sağlayan kontrolün önemi üzerinde durarak yönetici süreçleri vurgular (Gama, 2005).

Bilişötesi bilgi ve düzenleme birbiriyle karşılıklı bağımlıdır. Örneğin belli bir görevde çok iyi olmadığını bilmek, kişiyi süreci dikkatlice izlemeye sevk eder. Diğer taraftan eğer birey izler ve birçok hata tespit ederse ya görevin zor olduğuna ya da o görevi yerine getirmek için yeterli olmadığına karar verebilir. Ayrıca Brown başarılı öğrencilerin kavramalarını ve akılda tutmalarını izlediklerini, gelişimlerini değerlendirdiklerini ve öğrenme durumlarında bu becerileri otomatik biçimde kullandıklarını savunarak “otomatik pilot” kavramını ileri sürmüştür. Bu kavram bazı zamanlar bilişötesi öğrencilerin (bilişötesi bilgi ve becerileri öğrenme durumlarına uygulayan bireyler) kullandıkları stratejilerin neden farkında olmadıklarını ve bilişötesi bilgilerinin neden tanımlayamadıklarını açıklamaya çalışmaktadır (Gama, 2005).

1.13.3. Schraw'ın Bilişötesi Modeli

Schraw (1998)'e göre bilişötesi iki ana unsura ayrılır: biliş hakkında bilgi ve bilişin düzenlenmesi. Schraw'ın bilişötesi modeli şekil 5'de görülmektedir.

Şekil 5: Schraw'ın Bilişötesi Modeli



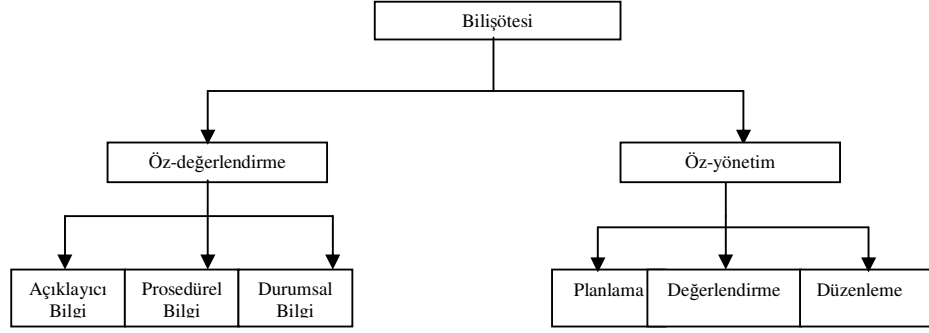
Biliş hakkında bilgi öğrencinin kendi düşünme süreçlerini anlaması ve kavramasıdır ve açıklayıcı bilgi (hakkında), prosedürel bilgi (nasıl) ve durumsal bilgi (ne zaman) şeklinde üç kategoriye ayrılır (Schraw, 1998). Schraw ve Dennison (1994) açıklayıcı bilgiyi “birey ve stratejiler hakkında bilgi”, prosedürel bilgiyi “stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi” ve durumsal bilgiyi “stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağı hakkında bilgi” olarak tanımlamıştır (s. 460).

Schraw (1998)'e göre bilişin düzenlenmesi; bilişin bilgisinin kontrolünü ve kullanımını sağlayan davranışlardır ve beş alt unsuru içerir; planlama, bilgi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme (Schraw & Dennison, 1994). Planlama; amaç belirlemeyi ve bir öğrenme görevi için uygun bilişsel kaynaklar tahsis etmeyi içerir. İzleme, performansı analiz etmeyi ve güncel gelişimi önceki deneyimlerle karşılaştırmayı içerir (Chi, 1987, aktaran; Campbell, 1999). Bilgi yönetme, bilgiyi organize etme, özetleme ve bilgiye seçici biçimde odaklanmayı içerir. Ayıklama, performans hatalarını düzeltmek için kullanılır. Değerlendirme ise görevden sonra performans ve strateji verimliliğinin analiz edilmesini gerektirir.

1.13.4. Paris'in Bilişötesi Modeli

Paris ve Winograd (1990) bilişötesini, düşünmenin duygusal ve motivasyonel özelliklerini içeren bilişsel durumlar ve yetenekler hakkında bilgi şeklinde tanımlamıştır. Paris ve arkadaşları bilişötesinin iki genel kategorisini betimlemiştir: öz-değerlendirme ve öz-yönetim. Öz-değerlendirme bellek yetenekleri, problem çözme kapasitesi veya diğer bilişsel yetenekler gibi bireyin bilgi durumu ve yetenekleri hakkındaki kişisel düşüncelerini içerir. Bu düşünceler bir bakıma diğer araştırmacılar tarafından bilişötesi bilgi olarak adlandırılan yapıyla benzerdir. Örneğin bireyin öğrenme görevine yönelik öz-yeterlilik düzeyi düşükse, öğrenme görevini yerine getirmek için çok önemli olan öz-düzenleyici süreçler bu durumdan etkilenecektir (Bouffard-Bouchard, 1991, aktaran; Law, 1999). Öz-yönetim ise eylem halindeki bilişötesini ifade eder ve problem çözmenin unsurlarını düzenlemeye yardım eden zihinsel işlemlerdir. Bu işlemler, bir göreve başlamadan önce yapılan planları, çalışırken yapılan düzenlemeleri ve sonradan işlemi gözden geçirme vb.yi içerir. Bilişötesi süreçlerin bu iki unsuru karşılıklı ilişkilidir. Paris ve arkadaşlarının bilişötesi modeli şekil 6'da betimlenmiştir.

Şekil 6: Paris' in Bilişötesi Modeli



Öz-değerlendirme, bireylerin bilgileri, yetenekleri, motivasyonları ve bir öğrenci olarak özellikleriyle ilgili duygusal durumları hakkındaki kişisel düşünceleridir (Paris & Winograd, 1990). Bilişötesi düşüncenin öz-değerlendirme boyutu aynı zamanda öz-yüklemeleri (bireyin başarı ve başarısızlıklarına yüklediği inançlar) ve öz-yeterliliği de (bireyin belli bir göreve ilişkin yeteneği hakkındaki yargıları) içerir. Öz-değerlendirme, bireyin belli bir alan veya görev hakkında ne bildiğinin statik bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirme bireyin bilgi ve yetenekleriyle ilgili olabilir veya görevin bir değerlendirmesini ve kullanılan stratejilerin göz önünde bulundurulmasını içerebilir. Herhangi bir alanda düşünmeye yönelik bu değerlendirmeler üç ana kategoriye ayrılabilir: (a) açıklayıcı bilgi (b) prosedürel bilgi (c) durumsal bilgi. Açıklayıcı bilgi, ne bilindiğini ifade eder ve bireyin işleyen genel yetenekleri hakkındaki bilgisidir. Örneğin, bir öğrenci konu benzerlikleri ve önceki bilginin okuma hızını ve kavramasını etkilediğini veya tekrar okumanın belleğe yardımcı olduğunu bilebilir. Prosedürel bilgi, problemlerin başarılı biçimde nasıl çözüleceğine dair bilgidir ve düşünme süreçlerinin farkındalığını ifade eder. Örneğin bir öğrenci okurken metni nasıl gözden geçireceğini, hangi cümlelerin altını çiziceğini, nasıl özetleme yapacağını veya ana temayı nasıl bulacağını bilebilir. Durumsal bilgi, öğrenmeyi etkileyen stratejilerin niçin etkili olduğu, stratejilerin ne zaman uygulanması gerektiği ve ne zaman uygun olduklarına dair içsel bir farkındalığı ifade eder. Örneğin öğrenciler kavrama düzeylerini izlemek için periyodik ifadelenmelerin yararlı olduğunu fark edebilir. Ancak onlar ifadelenmenin bazı metin çeşitlerinde bazı amaçlar için kullanılan bir strateji olduğunu da bilmelidir (Jacobs & Paris, 1987). Bireylerin biliş

bilgileri bakımından oldukça farklılaştıklarına dair yeterli delil vardır (Slife ve diğerleri, 1985).

Paris'in bilişötesi modelinde ikinci temel unsur olarak yer alan öz-yönetim, bilgiyi eyleme transfer etmenin dinamik yönlerini ifade eder. Öz-yönetim planlama, değerlendirme ve düzenleme şeklinde üç temel unsura sahiptir. Planlama, bir bilişsel amaç için bilişsel araçların seçici biçimde koordine edilmesini içerir. Örneğin verimli okuyucular kendi okuma sıklıklarını ve görevin amaçlarına ve maruz kaldıkları sınırlılıklara uygun olarak kavrama standartlarını ayarlayabilir (Baker, 1985, aktaran; Jacobs & Paris, 1987). Öz-yönetimin ikinci unsuru değerlendirmedir. Değerlendirme, herhangi bir alanda devam eden işlemi düşünmedir ve performansı etkileyen görev özelliklerinin ve kişisel yeteneklerin analiz edilmesini içerir. Üçüncü unsur düzenlemedir. Birey tarafından yönetilen düşünce bireyin gelişimini izlemesini, düzenlemesini veya sağlıklı işlemeyen plan ve stratejileri değiştirmesini içerir (Jacobs & Paris, 1987).

Öz-düzenleme öğrencinin görev gereksinimlerini başarı ve başarısızlıklara göre ayarlamasına imkân sağlar. Teorisyenler en etkili öğrencilerin öz-düzenleyici olduklarında hemfikirdirler (Butler & Winne, 1995). Etkili öz-düzenlemenin anahtarı, neyi bilip, neyi bilmediğine dair doğru öz-değerlendirme yapmaktır (Schoenfeld, 1987). Öğrenciler sadece kendi bilgi düzeylerinin farkında olabildikleri durumlarda öğrenmelerini bilmedikleri konulara etkili biçimde yönlendirebilirler (Papaleontiou-Louca, 2003).

1.13.5. Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Modeli

Tobias ve Everson (2002) bilişötesini bilgi ve becerilerin bir bileşimi olarak ele almış, bilişin bilgisini bireyin bilişsel ve öğrenme süreçlerini izlemesi ve bu süreçleri kontrol etmesi olarak tanımlamıştır. Tobias ve Everson görüşlerini bilgi izleme becerisinin diğer bilişötesi becerileri aktif hale getirmek için bir önkoşul olduğunu öne süren, hiyerarşik bir modelle organize etmiştir. Bu model şekil 7'de gösterilmiştir.

Şekil 7: Tobias ve Everson'un Hiyerarşik Modeli



Tobias ve Everson (2002) bilgi izlemeyi bireyin neyi bilip bilmediğini anlaması yeteneği olarak tanımlamışlardır:

“Biz önceki bilgiyi izlemenin bilişötesi süreç için temel veya önkoşul olduğuna inanıyoruz [...]. Eğer öğrenciler neyi bilip neyi bilmediklerini doğru biçimde ayırt edemezlerse, öğrenmelerini gerçekçi biçimde değerlendirmelerini veya öğrenmeyi etkili biçimde kontrol etmeleri için plan yapma gibi gelişmiş bilişötesi aktivitelerle meşgul olmalarını beklemek zordur. Önceden ne öğrendiklerini ve henüz neyi öğrenmediklerini doğru biçimde analiz eden öğrenciler, dikkatini ve diğer bilişsel kaynaklarını öğrenilecek materyale odaklamada daha iyi performans sergilerler” (s. 1).

Tobias ve Everson öğrencilerin yoğun olarak yeni bilgiler kazandıkları öğrenme ortamlarında doğru izlemenin çok önemli olduğu varsayımına dayanarak, bilişötesinin izleme unsurunu geniş biçimde araştırmıştır. Onlar bir dizi deneysel çalışma yaparak bilişötesinin bu yönünü ve onun çeşitli alanlardaki öğretimlerle ilişkilerini incelemeye çalışmıştır. Tobias ve Everson izlemenin çeşitli alanlarda verilen öğretimlerden yararlanmak için merkezi role sahip olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki stratejik davranışlarında, önceki bilgiyi doğru olarak izlemenin önemini destekleyen 23 deneysel çalışma yapmıştır. Örneğin onların bir deneyinde, bilgiyi iyi izleyebilen öğrencilerin diğerlerine göre anlamını bilmediklerini düşündükleri kelimeler için daha fazla yardım aradıkları kanıtlanmıştır (Gama, 2005). Bu bulgular matematik alanında da büyük ölçüde doğrulanmıştır. Diğer bir deneyde doğru bilgi izleyen öğrenciler, verdikleri cevapların doğruluğu hakkında daha az dışsal geri-dönüte ihtiyaç duymuşlardır. Onlar bu durumun öğrencilerin içsel geri-dönütler sağlayarak ihtiyaçlarını karşılamalarından kaynaklandığını savunmuştur (Tobias & Everson,

2002). Diğer ilginç bir gözlem bilgi izleme ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkilidir. Bilgi izleme ile akademik başarı arasındaki ilişki ilköğretim öğrencileri, meslek yüksek okulu öğrencileri ve niversite birinci sınıf öğrencileri gibi çeşitli ğrenci populusyonlarında kanıtlanmıştır (Gama, 2005).

Bilgi tabanları ve ne kadar bilgiye sahip oldukları hakkında doğru değerlendirme yapabilen ve henüz neyi öğrenip, neyi öğrenemedikleri arasında sağlıklı bir ayrıma varabilen öğrenciler önemli bir avantaja sahiptir. Çünkü onlar önceden hakim oldukları materyale çalışmakla vakit kaybetmez veya onu kısaca inceler. Tobias ve Everson bu öğrencilerin zaman ve enerjilerinin çoğunu yeni ve bilmedikleri materyallere harcadıklarını iddia etmiştir. Ayrıca bu araştırmacılar, bilgi izleme süreçlerinde daha az becerikli olan öğrencilerin zaman ve kaynaklarını verimsiz harcadıklarını, hangi materyalleri öğrendiklerini anlamak için önemli düzeyde zaman kaybettiklerini ve yeni bilgiye hakim olmada zorluk yaşadıklarını savunmuştur (Tobias ve diğerleri, 1999).

1.14. Bilişötesinin İki Temel Yapısı: Bilişötesi Bilgi ve Bilişötesi Düzenleme

Bilişötesinin literatürde evrensel anlamda kabul gören bir tanımı bulunmamasına rağmen birçok araştırmacı (Flavell, 1987; Brown, 1987; Mazzoni & Nelson, 1998; Metcalfe & Shimmura, 1994; Nelson & Narens, 1990; Schraw & Dennison, 1994) bilişötesinin temel unsurları üzerinde görüş birliğine varmış ve bilişötesinin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki temel kategoriye ayrılabilieceğini ifade etmiştir. İki unsurlu bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi taksonomisinin dışında da bilişötesini sınıflandırma çalışmaları yapılmasına rağmen bu sınıflamalar çok az destek görmüştür. Bilişötesi bilgi bireylerin kendi bilişleri veya genel olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Bilişötesi düzenleme ise, bireyin öğrenme veya düşünmesini kontrol etmesine yardımcı olan ve karşılıklı olarak ilişkide bulunan bir dizi bilişötesi aktiviteyi içerir. Hem teorik hem de deneysel bulgular; bilişötesi bilgi ve düzenlemenin karşılıklı olarak ilişkili olduklarını, yani daha fazla bilişötesi bilginin daha sağlıklı bilişötesi kontrol ve düzenlemeye, daha sağlıklı bilişötesi düzenlemenin ise yeni bilişötesi bilginin kazanılması ve yapılandırılmasına imkan sağladığını ortaya koymuştur.

Bilişötesinin bu iki temel boyutu, bilgi ve uygulama arasındaki klasik ayrımı temsil eder (Baker & Brown, 1984). Bilişin bilgisi “bireyin bir öğrenci olarak yetersiz ve güçlü yönlerine, stratejilere ve bu stratejileri nerede ve ne zaman kullanacağına ilişkin bilgi”sini, bilişin düzenlenmesi ise “bireyin performansını planlama, izleme ve düzenlemesini” içerir (Schraw & Dennison, 1994, s. 143).

Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesiyle ilgili olarak iki nokta önemlidir. Birincisi ikisinin de birbiriyle ilişkili olduğudur. Örneğin Swanson (1990) beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinde açıklayıcı bilişötesi bilginin, problem çözmeyi düzenlemede kolaylaştırıcı rol oynadığını tespit etmiştir. Schraw (1994) fakülte öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik izleme yeteneklerine ilişkin yargılarının, öğrenmelerini izleme kaliteleri ve sınav performanslarıyla önemli düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. İkinci nokta ise her iki unsurun da birçok alan ve konuyla ilgili olarak geniş bir yelpazede dağılım gösterdiği, yani doğasında alana-genel olduğudur. Gourgey (1998) matematikte bilişötesinin, okumadaki bilişötesiyle aynı olduğunu bildirmiştir. Tablo 4 bilişötesi bilgi ve bilişötesi düzenlemenin alt unsurlarını göstermektedir.

Tablo 4. Bilişötesinin Temel Unsurları

Bilişin Bilgisi			Bilişin Düzenlenmesi		
Açıklayıcı bilgi	Prosedürel bilgi	Durumsal bilgi	Planlama	İzleme	Değerlendirme
Bireyin bir öğrenci olarak becerileri, zihinsel kaynakları ve yetenekleri hakkındaki bilgisi.	Bireyin öğrenme stratejilerini nasıl işleme koyacağı hakkındaki bilgisi.	Bireyin öğrenme stratejilerini ne zaman ve niçin kullanacağı hakkındaki bilgisi.	Amaç düzenleme ve öğrenme öncesi bilişsel kaynakları tahsis etme.	Öğrenme sürecindeki işlem ve stratejileri verimli biçimde izleme.	Bir öğrenme olayından sonra performans ve stratejilerin etkililiği hakkında bir sonuca varma.

1.14.1. Bilişin Bilgisi (Knowledge of Cognition)

Bilişin bilgisi ile bilişötesi bilgi kavramları eş anlamlıdır ve literatürde sıklıkla aynı yapıyı ifade etmek için birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bilişötesi bilgi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Bilişötesi bilginin açıklanabilir veya bilinçli olması gerekmez (Butler & Winne, 1995). Gerçekten de çocuklar bu bilgiyi açıklamaya yetenekli olmaksızın, rutin biçimde biliş

hakkındaki bilgiyi sergilemiş ve kullanmışlardır (Montgomery, 1992). Bilişötesi bilginin kullanılabilmesi için açıklanabilirliğine ve bilinçli olarak bu tür bilgilere ulaşmaya gerek olmamasına rağmen düşünme ve performansı kolaylaştırır (Schraw & Moshman, 1995). Bilişin bilgisi strateji kullanımıyla ilgili olduğu için zamanla gelişir ve bireyin bilişötesi deneyimleriyle ilgilidir (Brown, 1987). Diğer bir deyişle bireyler kendi öğrenme becerileri, yetenekleri ve öğrenme stratejilerini nasıl, ne zaman ve niçin kullanacakları hakkında bilgi geliştirirler. Bu bilgiler daha önce farklı öğrenme ortamlarında kullanılan ve çeşitli stratejilere bağlı olarak gelişen deneyimlerin üzerine kurulur. Bilişötesi bilgi bireyin bilişsel konularla ilgili olarak elde ettiği dünya bilgisinin bir parçasıdır ve açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç kısma ayrılır (Carrell ve diğerleri, 1998; Schraw, 1998).

1.14.1.1. Açıklayıcı Bilgi (Declarative Knowledge)

Açıklayıcı bilişötesi bilgi, bireylerin görev yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin kavram ve inançlarını içerir. Açıklayıcı bilgi şeyler hakkındaki bilgiyi ifade eder ve bireyin zihinsel kaynakları ve yetenekleri hakkındaki bilgisidir. Derry (1989) açıklayıcı bilgiyi; “bireyin dış dünyayı betimlemesi için kullandığı, olay ve görüşlerle ilgili bilgi ağı” (s. 278) şeklinde tanımlamıştır. Açıklayıcı bilgi bireyin açıklanabilir, konuşulabilir veya yazılabilir olarak düşündüğü gerçek bilgidir. Örneğin, fizikte momentumu hesaplamak için bir formülü bilmek gibi.

1.14.1.2. Prosedürel Bilgi (Procedural Knowledge)

Prosedürel bilişötesi bilgi, bireylerin bilişsel görevleri nasıl yerine getirdiklerine ilişkin bilgiyi içerir ve bir şeyin nasıl yapılacağına, sürece nasıl müdahale edileceğinin bilgisidir. Örneğin bir şeyin bütünü, hız oranını ve nasıl hesaplanacağını bilmek gibi. Prosedürel bilgi şeylerin “nasıl”ını bilmeyi ve bir şeyleri yapma, stratejileri seçme ve kullanma hakkındaki bilgiyi ifade eder. Bu bilginin çoğu sezgisel ve stratejik olarak temsil edilir. Bireyler yüksek düzeyde prosedürel bilgiyle görevleri daha otomatik biçimde yaparlar, stratejileri verimli biçimde ardışıklandırabilmek için daha geniş strateji repertuarına sahip olma ihtimalleri yüksek olur (Pressley ve diğerleri, 1987, aktaran; Schraw, 1998) ve problemleri çözmek için farklı stratejileri etkili biçimde kullanırlar. Prosedürel bilgi, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı

hakkındaki bilgidir ve aktivitelerin organize edilmesi aracılığıyla, bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlar (Kumar, 1998).

1.14.1.3. Durumsal Bilgi (Conditional Knowledge)

Durumsal bilişötesi bilgi bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ifade eder, hangi stratejilerin ne zaman etkili, verimli ve kullanılmalarının uygun olduğunu içerir (Campbell, 1999). Durumsal bilişötesi bilgi beceri veya stratejinin ne zaman kullanılacağı veya kullanılmayacağı hakkında bilgidir: Bir işlemin niçin ve hangi şartlar altında işlediği ve bir işlemin diğerinden neden daha iyi olduğunu bilmek gibi. Örneğin öğrenciler bir problemin çözümünde, momentumun hesaplanmasının hangi durumlarda gerektiğini bilmek zorundadır. Durumsal bilgi bilişötesinin özellikle önemli bir unsurudur, çünkü öğrencilerin sınırlı bilişsel kaynakları etkili olarak seçebilmelerine, stratejileri daha etkili biçimde kullanabilmelerine ve öğrenme görevinin durumsal gereksinimlerine göre değişiklikler yapmalarına imkan sağlar (Kyllonen & Woltz, 1989). Açıklayıcı ve prosedürel bilişötesi bilginin, amaçlı ve uygun biçimde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyen durumsal bilgidir (Kuhn, 1996; aktaran; Thomas & McRobbie, 2001). Bilişötesi bilgi üç bölüme ayrılabilmesine rağmen, bu kategoriler arasında etkileşim olması gereklidir. Öğrencilerin bilişötesi yeteneklerini artırabilmeleri için bilişötesi bilginin üç türüne yönelik farkındalık geliştirmeleri önemlidir.

1.14.2. Bilişin Düzenlenmesi (Regulation of Cognition)

Bilişötesi bilgi ve bilişin bilgisi kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılmasına benzer biçimde, bilişin düzenlenmesi ile bilişötesi düzenleme kavramları da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Howard ve diğerleri, 2000). Bilişin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak bir dizi aktiviteyi içerir. Araştırmalar bilişötesi düzenlemenin, kaynakları özenle kullanma, mevcut stratejileri daha iyi uygulama ve problemlerin daha iyi farkına varma gibi birçok yolla performansı artırdığı varsayımını desteklemiştir (Schraw, 1998). Birçok araştırma 'düzenleyici beceriler ve bu becerilerin nasıl kullanılacağını' sınıf öğretiminin bir parçası olarak ele alınması durumunda öğrenmede önemli ilerlemelerin kaydedildiğini ortaya koymuştur (Cross & Paris, 1988, aktaran; Schraw, 1998). Bu çalışmalar

önemlidir, çünkü küçük çocukların bile öğretim yoluyla bilişötesi becerileri kazanabileceğini ileri sürmektedir. Daha ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç duyulmasına rağmen, düzenlemenin bir unsuru geliştiğinde, diğer unsurlarının da gelişmesi çok olasıdır. Literatürde çok sayıda düzenleyici beceri tanımlanmasına rağmen genel olarak üç temel beceri sayılabilir: planlama, izleme ve değerlendirme (Jacobs & Paris, 1987).

Planlama uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için kaynakların tahsis edilmesini içerir. Okumadan önce tahminlerde bulunma, strateji sıralama ve bir göreve başlamadan önce dikkat veya zamanı seçici biçimde ayırma gibi durumlar planlamayla ilgilidir.

Bilişin düzenlenmesi kapsamında ele alınabilecek diğer bir unsur izlemedir. İzleme, bireyin performansını analiz etmesini, gelecek performans hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını ifade eder (Schraw & Moshman, 1995). İzleme becerisi öğrenme sürecinde stratejilerin seçimine ve başarılı biçimde değişimlerine rehberlik ettiği için verimli öğrenmenin temel unsuru olarak tanımlanmıştır. Araştırmalar, izleme yeteneğinin yavaşça geliştiğini ve çocuklarda hatta ergenlerde bile oldukça zayıf olduğunu ortaya koymuştur (Pressley & Ghatala, 1990, aktaran; Schraw, 1998). İzleme, bireyin bir görevi yerine getirirken, o görevi uygulamaya ilişkin farkındalığını ifade eder ve araştırmalar izleme yeteneğinin eğitim ve uygulamayla gelişebileceğini ileri sürmüşlerdir (Delclos & Harrington, 1991, aktaran; Schraw & Graham, 1997).

Değerlendirme bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesi ve spesifik kriterlere dayanan amaçları temel alarak gelişimine, performansına ve kazandığı bilgilerin niteliğine yönelik yargıda bulunması sürecidir. Kendisine öz-değerlendirme yeteneği öğretilen öğrenciler öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri ve düzenlemeleri için gerekli olan becerileri geliştirebilirler. Literatür, öğrenmelerine ilişkin öz-değerlendirme becerisi öğretilen öğrencilerin öğrendikleri şeyleri daha iyi transfer edebildiklerini ve uygulayabildiklerini ileri kanıtlamıştır (Everson & Tobias, 1998, Manning ve diğerleri, 1996).

1.15. Bilişötesi Alanında Yapılan Araştırmalar

Flavell'in bilişötesi terimini keşfetmesinden ve özellikle de yeni ufuklar açan makalesinden bu yana bilişötesi alanında yapılan araştırmalar hızla artmıştır. Bu araştırmalar genellikle iki temel kategoride ele alınmıştır. Bir grup araştırmacı bilişötesi bilginin rolüne yoğunlaşırken, diğerleri bilişin düzenlenmesi kavramına yoğunlaşmıştır. Bilişötesiyle ilgili araştırmaların yapıldığı, en uzun geçmişe ve en çok bulguya sahip olan alan çocuk gelişimi literatürüdür (Yussen, 1985). Bu durum muhtemelen bilişötesi davranışın bilişsel gelişim süresince daha açık olarak ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır (Cox, 1994).

Bilişötesi araştırmaları çocuk gelişimi, çocuk eğitimi ve çocuk psikolojisi alanlarında son yıllarda oldukça popülerdir. Bilişötesi terimi altında yer alan çok çeşitli süreçler vardır ve bu terim farklı yazarlar tarafından farklı anlamları ifade etmek için kullanılmıştır (Campione, 1987, s. 119). Bilişötesinin okuduğunu anlama (Brown, 1978), problem çözme (Brown, 1987) bellek ve geri çağırma (Pressley ve diğerleri, 1985) zekâ (Borkowski, 1985) ve matematik gibi (Schoenfeld, 1987) birçok alanla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaların çoğu bilişötesi aktivitenin öğrencilerin düşünme ve öğrenmesi üzerindeki pozitif etkilerine yönelik oldukça fazla kanıt sunmuştur.

Fakülte öğrencilerinin bilişötesi aktivitelerini temel alan bir yaklaşımın kullanıldığı araştırmasında Pressley ve diğerleri (1998) çeşitli bulgular elde etmiştir. (1) Sınavlardan iyi not almak öğrencilerin temel amacıdır. Bu amaç öğrencileri okul görevlerini tamamlamaları için motive etmektedir. (2) Öğrenciler karşılaştıkları öğrenme görevlerini başarmak için çeşitli stratejiler seçmiş ve kullanmıştır. Stratejiler not almayı, sınava hazırlanmayı, ders notlarını yeniden yazmayı, ödevleri tekrar okumayı, anahtar kavramların altını çizmeyi, flaş kartlar yapmayı, hatırlatmaya yardımcı olan gereçler kullanmayı, yeni bilgiyi öncekiyle birleştirmeyi, taslak ve şemaları özetlemeyi, eski sınavlara çalışmayı ve kütüphane ve internet kaynaklarını kullanmayı kapsamaktadır. (3) Öğrenciler öğrenme ortamlarındaki motivasyonlarını azaltacak, dikkat dağıtıcı etkenleri gidermek için çeşitli stratejiler geliştirmiştir.

(4) Öğrenciler dersin gerektirdiği tarzda stratejiler geliştirdiklerini söylemiş ve temel alanlarına ve gelecekte yararlı olacağını düşündükleri konulara daha fazla çalışma zamanı ayırmıştır. (5) Öğrenciler eğitimleri ilerledikçe deneyimleriyle ilişkili olarak yaklaşımlarını ve strateji seçme tarzlarını değiştirmiştir. Stratejiler dersin türüne bağlı olarak, not alma yöntemini yeniden düzenleme, çalışma programını değiştirme ve bir derse daha fazla diğerine daha az zaman ayırma gibi eylemleri içermektedir. (6) Öğrenciler önceki bilgilerin önemli bir kısmının, not alma ve sınava hazırlanmayı daha kolay hale getirdiğini ifade etmiştir. (7) Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencilerin çalışma stratejilerini etkilemektedir. Bazı öğretmenler sınav tarihini önceden belirleyerek ve ders amaçlarıyla ilgili ödevler vererek öğrencilere destek olmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler öğrencilere incelemeleri için eski sınavları ve testleri vermiş, yeniden gözden geçirme oturumları düzenlemiş ve dersin içeriğiyle ilgili test materyalleri sağlamıştır (Pressley ve diğerleri, 1998).

Destekleyici öğretmenler aynı zamanda öğrencileri teşvik ederek, zamanında geri dönütler vererek ve öğrencilerin endişeleri karşısında destekleyici ve empatik bir tutum takınarak onların motive olmalarını kolaylaştırmıştır. Bu öğretmenler rekabetten ziyade öğrencilerin çaba ve gelişmelerine not vermiş ve ana hedefe giden küçük amaçlar oluşturmuştur. Son olarak ise sınıf arkadaşları ve akranları öğrencilerin motivasyon ve performanslarını etkilemiştir. Çalışma grupları oluşturarak takım çalışması yapma ve işbirlikçi öğrenme, notları ve çabayı paylaşma, arkadaşlığı geliştirme ve sosyal etkileşim, çalışmaları ve derse hazırlanmayı daha zevkli hale getirmiştir (Pressley ve diğerleri, 1998).

Buchel (1988)'in meslek yüksek okulunda öğrenim gören yetişkin öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin yeni bilgileri günlük yaşam görevleriyle nasıl bütünleştirebileceklerini bilmedikleri sonucunu elde etmiştir. Öğrenciler verilen bir öğrenme görevi için hangi stratejinin kullanılmasının daha yararlı olacağını seçmekte yetersizdi. Takip eden diğer bir çalışmada ise Buchel, 35 öğrencinin metinden öğrenmeleri için kullandıkları tüm bilişötesi aktiviteleri listelemiştir. Araştırmacı, öğrencilere bilişötesi ve yönetici bilgiyi öğretmek için bir eğitim paketi kullanmış ve bilişötesi stratejiler açısından, yüksek ve düşük olanlar şeklinde bir öğrenci profili oluşturmaya çalışmıştır. Eğitim paketi okuma materyalini hayalde canlandırma, içerik

hakkında sorular sorma, amaç belirleme, planlama, zamanı organize etme ve öz-yönetim gibi stratejileri içermekteydi. Sonuçta öğrencilerin performanslarında yeni becerilerin pratik ve uygulaması için yeterli zaman olmamasından kaynaklandığı düşünülen, düşük düzeyde bir ilerleme kaydedilmiştir (Aktaran; Cooper, 2004).

Lindner ve diğerleri (1996)'nın üniversite mezunu ve üniversite öğrencisi olan öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeylerini karşılaştırdıkları bir çalışmadan elde edilen sonuçlar bilişötesi ile sınıf geçme arasında güçlü bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Başarılı olabilmek için bilişötesi aktiviteler lisansüstü eğitimde lisans eğitiminden daha gereklidir. Motivasyon ise her iki düzeyde de başarı için en önemli elementtir. Ayrıca öz-düzenleyici özelliğe sahip öğrenciler aktif ve bağımsız öğrenciler olarak tanımlanırken diğerleri pasif ve öğretmen bağımlı öğrenciler olarak tanımlanmıştır (Lindner ve diğerleri, 1996).

Drama ve bilişötesi arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında Johnson (2002) dramının çocukların öğrenme süreçleri için çok önemli olan düşünme becerilerini ve bilişötesini artırmak için potansiyele sahip olduğunu bulmuştur. Düşünme için drama stratejileri herhangi bir uzman olmadan elde edilebilir.

Vadhan ve Stander (1994) üniversite öğrencilerinin bilişötesi yeteneklerini ve bu yeteneklerinin gerçek sınav puanlarıyla ne derece ilişkili olduğunu araştırmıştır. Sonuçlar, bilişötesi yetenek düzeyleri yüksek olan öğrenciler sınavlardan iyi not alır, hipotezini desteklemiştir. Gerçek sınav bilişsel yeteneğin bir ölçümüdür, öğrencilerin aldığı not ile almayı umdukları not arasındaki fark ise bilişötesi yeteneğin bir ölçümüdür. Bu çalışmada bilişötesi yeteneğin gerçek sınav notlarıyla ilişkisi olup olmadığını ve eğer ilişki varsa ne boyutta olduğunu görmek için üniversite öğrencilerinin bilişötesi yetenekleri incelenmiştir. Araştırmanın hipotezi yüksek bilişötesi yeteneğin sınav notlarındaki yüksek puanlarla, düşük bilişötesi yeteneğin ise sınav notlarındaki düşük puanlarla ilişkili olacağı yönündeydi. Çalışmada 109 üniversite öğrencisinden, bir sınavdan almayı umdukları notu tahmin etmeleri istenmiş ve öğrencilerin sınavdan aldıkları not bilişsel yeteneğin, gerçek sınav notu ile beklenen not arasındaki fark ise bilişötesi yeteneğin bir ölçümü olarak ele alınmıştır. Sonuçlar alınan not ile alınması umulan not arasındaki farklılık azaldıkça, alınan gerçek notun

arttığını ve yüksek not alan öğrencilerin performanslarını daha doğru biçimde değerlendirmede kendilerine yardımcı olduklarını kanıtlamıştır. Bu bulgu yüksek bilişötesi yeteneğin yüksek akademik performansla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Bilişötesi beceriler öğrencilerin yeni bilgiyi inşa ederken, öğrenmelerini kontrol etme ve düzenlemelerine yardımcı olan önemli faktörlerdir. Eğitimsel psikolojideki güncel ilgi alanlarından birisi bilişötesi farkındalıkla, bu bilginin çeşitli alanlara başarılı biçimde uygulanması arasındaki ilişkidir (Schraw & Dennison, 1994). Swanson (1990) yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip altıncı sınıf öğrencilerinin fizik problemlerini çözmeye diğer öğrencilere göre daha yüksek performans sergilediklerini bulmuştur.

Slife ve Weaver (1992) ise depresif ve depresif olmayan deneklerde, bilişötesi izleme ile matematik performansı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Depresif üniversite öğrencileri depresif olmayanlara göre daha düşük izleme becerisi sergilemiştir. Bilişsel yetenek ile bilişötesi izleme arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

1.16. Okuma ve Bilişötesi

Bilişötesi hem teorik hem de pratik anlamda cazibeli bir terimdir. Bilişötesi okumanın çıktılarında ziyade süreçlerine odaklanarak, öğretmenlere öğretim için yeni yöntemler sağlar. Okumada bilişötesi bireyin metni yorumlamak için bilişsel aktiviteleri izleme, düzenleme ve ayarlama yeteneğine yönelik kontrol ve farkındalığıdır (Caron, 1997). Bu süreç okuyucunun bilişötesi bilgisi ile başlar ve stratejik okuma davranışlarının kullanımıyla son bulur (Babbs & Moe, 1983).

Bilişötesinin unsurlarından birisi bilişötesi bilgidir ve yerine getirilen öğrenme görevi çeşitlerinin ve bu görevi yerine getirirken kullanılan stratejilerin bilgisini içerir (Baker & Brown, 1984). Bilişötesinin ikinci unsuru ise, bir okumaya başlamadan önce, okuma esnasında veya okumadan sonra meydana gelen bilişötesi deneyimlerdir (Flavell, 1979). Okumaya başlamadan önceki bilişötesi deneyim konuya hâkim olmak, metnin çeşidinin ve tamamlanacak görevin gereklerinin farkına varmaktır. Okuma süresince bilişötesi deneyimler, metni kavramada kullanılan bilişsel stratejileri içerir. Örneğin kavramada başarısız olduğunun farkına varma bir bilişötesi deneyimdir. Bireyin metni kavradığının veya kavramadığının farkına varması kavramaya yönelik izlemedir

(Baumann ve diğeri, 1993, aktaran; Thomas & Barksdale-Ladd, 2000). Kavramaya yönelik izleme aynı zamanda kavrama hatalarını düzeltmek için kullanılan stratejileri de içerir. Okumadan sonraki bilişötesi deneyimler ise, okuma sonrasıyla ilgili görevleri yerine getirmek için kullanılan bilişsel aktiviteleri içerir. Yukarıdaki üç örnekte de bilişötesi bilgi, bilişötesi deneyimler için temel oluşturur ve bilişötesi deneyime yönelik farkındalık bilişsel başarı veya başarısızlığın kavranması anlamına gelir (Garner, 1994).

Bilişötesi bireyler arasında paylaşılabilen herhangi bilişsel durum veya işlem hakkındaki bilgidir. Yani kanıtlanabilen, iletilebilen, incelenebilen ve tartışabilen biliş hakkında bilgi. Böylece o düşünmenin bilişsel yönleri hakkında bilinçli farkındalığı ifade edebilir. Örneğin bir paragrafın kavramayı engelleyen veya kolaylaştıran özelliklerinin neler olduğu, okuma hakkında bilişötesidir. Eğer bir birey metinde yeni bir kelimeyle karşılaştığında o kelimeyi anlamak için metni yeniden okursa ancak bu yaptığının farkında değilse ve bu süreci ifade edemezse o davranışı bilişötesi olarak yorumlamak gereksizdir. Ne kadar karmaşık olursa olsun otomatik beceriler bilişötesini ifade etmez (Jacobson, 1998).

Etkili okuyucular diğeri göre kavramaya yönelik izleme ve yönetici kontrol stratejilerini daha sık ve daha verimli biçimde kullanır (Paris ve diğeri, 1994, aktaran; Thomas & Barksdale-Ladd, 2000). Brown (1982) bilişötesi öğretim için etkili bir örnek vermiştir:

“Ben farkındalıkla bilişsel eğitime olan ihtiyacı belirtiyorum, çünkü öğrencilere verimli öğrenciler olmaları için yıllardır öğretilen çalışma stratejilerine, bunları niçin ve nasıl öğretilmediği için bu öğretim başarısızlıkla sonuçlanmaktadır” (s. 46-47).

Başarılı öğrenciler öğrenme süreçlerinin farkında olan aktif öğrencilerdir. Bilişötesi stratejilerin kullanımı ve bilişsel aktivitenin farkındalık ve düzenlenmesi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen aktif öğrencileri karakterize eder (Mayo, 1993). Deneysel çalışmalar bilişötesinin okuma yeteneğiyle ilişkili olduğunu ve üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik bilişötesi farkındalığının direkt öğretim yoluyla artırılabilirliğini göstermiştir (El-Hindi, 1996).

Wade ve Reynolds (1989)'un yaptıkları bir çalışma yüksek okul ve üniversite öğrencilerinin okuma ve çalışma becerilerini incelemiştir. Araştırmacılar okumanın kendi başına başlayıp biten bir şey olmadığını ve okumanın amacının sıklıkla bazı görevleri yerine getirmek için özel bir bilgiyi öğrenmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çeşit bir okuma, anlama ve hatırlama görevlerini, önemli bilgiyi tanılama ve seçici biçimde ona odaklanmayı, bu bilgiyi hatırlamak için uygun çalışma stratejilerini kullanmayı, kavrama ve öğrenmeyi izlemeyi ve gerektiğinde doğru eylemi yapmayı gerektirir (Baker & Brown, 1984). Bu yazarlar öğrenme hakkında düşünme ve kontrol anlamına gelen bilişötesinin; tüm bu aktiviteleri içerdiğine inanmaktadır. Bununla birlikte öğrenmeyi kontrol etmenin mümkün olabilmesi için; birey öncelikle neye çalıştığının (görev farkındalığı), daha iyi nasıl öğreneceğinin (strateji farkındalığı) ve ne boyutta öğrenip öğrenemediğinin (performans farkındalığı) farkında olmalıdır.

Swanson ve diğerleri (1993) normal okuyabilen çocuklarla öğrenme bozukluğu olan çocukları karşılaştırmıştır. Okuduğunu kavrama, kelime hazinesi ve okuma hızlarında farklılıklar olmasına rağmen, bilişötesi aktivitelerde tüm çocuklar benzer performans sergilemiştir. Öğrenme bozukluğu yaşayan ile normal okuma yeteneğine sahip olan çocukların performanslarının arasındaki bu benzerlik, öğrenme bozukluğu olan çocukların herhangi bir alandaki yetersizliklerini telafi etmek için bilişötesi becerileri kullanabileceğini ileri sürmektedir.

1.16.1. Okumada Bilişötesinin Önemi

Matthew, tüm öğretmenlerin onu sınıfta görmesinden memnun olduğu bir öğrenciydi. Kibar, şirin ve cana yakındı. Ne zaman bir okuma görevi verilse o okurdu. Hatta annesi bile Matthew'in ev ödevlerini okuduğunu doğrulamıştı. Ancak okumanın içeriğiyle ilgili soru sorulduğunda hatırlamakta sıkıntı yaşardı. Bu durum hem sınıf tartışmalarında hem de sınavlarda net bir şekilde görülmekteydi (Bonds ve diğerleri, 1992, s. 56).

Bu senaryo öğretmenler tarafından sıklıkla görülmektedir. Verilen okuma görevlerini yerine getiren ancak okuduklarını hatırlama veya akılda tutmada sıkıntı çeken öğrenciler vardır. Bu öğrenciler okumada bir sıkıntı yaşamaz, ancak zihinlerinde neler olduğunu anlatmaları istendiğinde bunu yapamazlar. Zihinsel süreçlerini tanımlayamayan bu öğrenciler bilişötesi yoksunluğundan dolayı sıkıntı yaşayabilirler. Bilişötesi bireyin bilişsel süreçlerine yönelik farkındalık ve bilgisi, düşünmesini

izleme, değerlendirme ve düzenlemesi olarak tanımlanabilir. İzleme süreci, bireye bilişsel işlemlerini verimli biçimde kontrol etmesi ve böylece daha etkili ve aktif biçimde öğrenmesinde yardımcı olur (Bonds ve diğerleri, 1992).

Bilişötesi son 10 yıldır okuma araştırmalarında popüler bir terim olmuştur, çünkü o okuyucuların kendi kavramalarını nasıl planlayacaklarını, izleyeceklerini ve düzeltereklerini vurgular. Öğretmen eğitimcileri ve müfredat programcıları için, bağımsız öğrenmeye sevk eden, bilişsel öğretimi içeren ve bilişötesini destekleyen birçok makale yazılmıştır (Jacobson, 1998). Bilişötesinin bu derece öneme sahip olmasının birkaç nedeni olabilir. Öncelikle bilişötesi okuma sürecinde okuyucunun aktif katılımını vurgular. 1970'lerin araştırmaları okuma becerisi zayıf olan öğrencilerin, kavramalarına yardımcı olacak etkili stratejileri nadiren kullandıklarını göstermiştir (Baker & Brown, 1984). Öte yandan yeterli düzeyde okuma yeteneğine sahip olan öğrenciler çeşitli taktikler kullanmış, sıklıkla hikâyenin gelecek aşamasında ne olacağını tahmin etmiş, gerektiğinde metne geri dönmüş ve okurken kavrayıp kavramadıklarını kontrol etmiştir. Uygun stratejileri birbirinden bağımsız biçimde kullanabilme yeteneği başarılı okuyucuları diğerlerinden ayırmaktadır.

Bilişötesini popüler yapan diğer bir neden ise geleneksel eğitime alternatif olarak somut öneriler sunmasıdır. Kavrama stratejilerine çok az yönlendirmede buldukları için geleneksel temelli okuma kitaplarından memnun olmayan eğitimciler okuma öncesi, süreci ve sonrasında düşünme stratejilerini destekleyen öğretimi oluşturduğu için bilişötesine yönelmiştir. Bundan dolayı okuma stratejilerinde, bilgide ve öğretimsel metotlarda teori ve uygulama anlamındaki yenilikler bilişötesiyle uyumludur. Çünkü bilişötesi düşünme ve öğretim için araçlar sağlar (Jacobson, 1998).

1.16.2. Okuduğunu Anlama ve Bilişötesi

Okuduğunu anlamada bilişötesinin rolüne ilişkin araştırmalar, öz-düzenleyici süreçlerin başarıyı artırdığını ve öğretimsel uygulamaların öz-düzenleyici süreçleri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Palincsar ve Brown (1984) okumada kavramayı destekleyen altı strateji tespit etmiştir: (1) uygun okuma stratejisini belirlemek için okumanın amacını netleştirme, (2) konuyla ilgili önceki bilgiyi harekete geçirme ve onu metinle bağdaştırma, (3) önemli görüşlere odaklanma, (4) içsel tutarlılık ve önceki

bilgiyle uygunluk için içeriği değerlendirme, (5) kavramayı belirlemek için öz-izleme yapma ve (6) çıkarsama yapma ve değerlendirme. Bilişötesiyle donatılmış okuyucu, hem kendi öğrenme özelliklerinin hem de görevin gerektirdiklerinin farkındadır. Bu birey stratejileri seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme yeteneğine ve hatalarını belirleyip düzeltme gücüne sahiptir. Aynı zamanda öz-sorgulamanın değerli olduğuna inanır ve amaçlarına bağlı olarak stratejilerini değiştirebilir (Gourgey, 1998).

Baker ve Brown (1984)'ün bilişötesi becerilere ve okumaya ilişkin klasik bakış açısında işaret ettiği gibi; bilişötesi tüm okuma teorilerinde yapıcı bir süreç olarak ele alınır. Baker ve Brown (1984)'ün okumayla ilgili olarak ele aldığı bilişötesi becerilerden bazıları şunlardır: (a) okumanın amaçlarını netleştirme, (b) mesajın önemli yönlerini tanımlama, (c) dikkati detaydan ziyade asıl içeriğe odaklama, (d) kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için devam eden aktiviteyi izleme, (e) amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için öz-sorgulama ve (f) kavramada arızalar tespit edildiğinde doğru eylemi yapma.

Kavramayı izleme bilişötesinin önemli yönlerinden biridir. Öğretmenler kavramayı izleme işlemlerini öğrencilerine göstermelidir. R. L. Hillerich (1990) kavramayı izlemenin; bireyin okuduğu materyalin anlamlı olup olmadığını değerlendirdiğinde veya bireyin metni tekrar okuyarak ana temayı veya yazarın vermek istediği mesajı yanlış anlayıp anlamadığını saptamaya çalıştığında meydana geldiğini belirtmiştir. Öğretmen yüksek sesle düşünebilir böylece öğrenilen materyali nasıl izleyeceklerine, hatırlayacaklarına ve materyalle ilgili nasıl soru soracaklarına ilişkin öğrencilere model olur. Bu model olma öğretmenin problem veya soruların nasıl çözüleceğini veya daha fazla kavramanın nasıl mümkün olacağını sınıfa göstermeden önce, problem veya sorular hakkında yüksek sesle düşünmesi şeklinde gerçekleşir (Bonds ve diğerleri, 1992).

Long ve Long (1987)'nin okuma alanında başarılı ve daha az başarılı olan üniversite öğrencilerinin karşılaştırmasını yaptıkları bir çalışma bu bulguları doğrulamıştır. Daha başarılı okuyucular bilgiyi sadece bir gerçek olarak görmekten ziyade kavramların organizasyonu olarak görmüş; detayları hatırlamak yerine anlamları ve ilişkileri anlamaya çalışmış ve okuduklarını anlayıp anlamadıklarını veya hatırlayıp

hatırlayamadıklarını tespit edebilmek için kendi kendilerini sorgulamışlardır. Ayrıca metni pasif biçimde incelemek ve altını çizmek yerine onunla etkileşime geçmiş, test sorularını tahmin etmiş, açıklama ve özetleme yapmış, not almış, metni deneyimleriyle ilişkilendirmiş, anlatılanın ötesinde çıkarsamalarda bulunmuş ve kavramları hayali olarak canlandırmışlardır. Öz-sorgulama bu öğrencilerin kavramaya yönelik izlemelerinde ve kendi kendilerine sorular sormalarında önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öz-düzenlemenin önemli olduğunu kanıtlamıştır. Okumada öz-düzenleyici davranışlar; okuma amacını netleştirme, anlamları kavrama, sonuçlar çıkarma, sadece olguları ezberlemekten ziyade ilişkileri inceleme ve metinle aktif biçimde etkileşime girerek kavramayı geliştirmedir. Bilişötesi becerileri (öz-sorgulama, özetleme, kavramayı izleme, aydınlatma ve tahminde bulunma) içeren okuma öğretiminin, bu becerileri açıkça öğretmeyen diğer öğretime göre kavramayı geliştirmede daha etkili olduğu kanıtlanmıştır.

1.16.3. Okuma Alanına Yönelik Bilişötesi Stratejiler

Sınıf öğretmenleri stratejik okuyucuların gelişiminde katalizör rolündedir. Onlar öğrencilere bilişötesi becerileri aktif biçimde öğretmeli ve öğrenmede özellikle de okuma ve kavramada bağımsız olmalarını desteklemelidir. Bilişötesi stratejilerin öğretiminde aşağıdaki aşamalar takip edilebilir: (1) öğretilecek stratejiyi planlama, (2) öğretmenin strateji için model olması (3) öğrencileri izlerken öğretmenin uygulamaya rehberlik etmesi ve yönlendirmesi ve (4) öğretmen ve sınıf arkadaşları tarafından öğrenciye geri-dönüt verilmesi (Spring, 1985, aktaran; Bonds ve diğerleri, 1992).

Planlama aşamasında öğretmen okunması gereken materyali ve onun yapısına uygun olarak sergilenecek bilişötesi becerileri seçer. Daha sonra okuyucu okumaya başlamadan önce pasajla ilgili sorularını sorar. Bu aşama okuyucunun konuyla ilgili önceki bilgisi üzerine düşünmesini gerektirir. Okuyucu bu evrede metni anlaması ve unutmaması için neler gerektiğinin farkına varmalıdır (Bonds ve diğerleri, 1992).

Modelleme evresinde öğretmen öğrenilecek bilişötesi stratejilere ilişkin sözel yolla bir model sağlar. Uygulama aşamasında öğretmen öğrencilere, metnin yapısına uygulanabilecek çeşitli stratejiler verir ve gerekli yönlendirmeleri yapar. Örneğin kısa

bir hikâyede bilişötesi strateji; ana karakterleri, onların hikâyedeki rollerini, olay yerini ve önemini ve ana temayı belirlemek olabilir. Bu evre aynı zamanda okuyucunun metnin bazı yönlerini tahmin etmesini ve değerlendirmesini gerektirebilir (Bonds ve diğerleri, 1992).

Tüm bu evrelerin değerlendirilmesi zorunludur. Öğretmen okuduklarını özetlemesi, akranlarıyla birlikte tartışması ve kendi deneyimleriyle bütünleştirmesi için öğrencileri cesaretlendirmelidir. Öğretmen öğrencileri kazandıkları bilgi, beceri ve kavramalarını değerlendirmeleri için desteklerse öğrenciler öğrenmede bağımsızlık kazanır (Bonds ve diğerleri 1992). Aşağıda öğrencilerin okuma görevlerinde kullanabileceği bazı bilişötesi stratejiler sıralanmıştır:

1.16.3.1. Kontrol Etme

Bir metindeki önemli detayları hatırlamaya yardımcı olmak için öğrenciler metni okurken “John bahçede dizini nasıl yaraladı?” veya “John’un yaralanmasına neden olan nedir?” gibi sorular yazabilirler. Metni bir kere okuduktan sonra öğrenciler hikayenin başlangıcına döner ve okuduklarını kontrol ederek bu sorulara mantıklı cevaplar bulmaya çalışırlar. Daha sonra cevabın altını çizer veya sorunun yanına sayfa veya paragraf numarasını yazarlar (Bonds ve diğerleri, 1992).

1.16.3.2. Öz-sorgulama

Bir çocuğun bilişötesi stratejilerin farkına varmasını sağlamak erken yaşlarda başlar. Küçük çocuk doğal olarak araştırma ve soruşturma kabiliyetine sahiptir. Öğretmenler ve ebeveynler çocukların sorgulama becerisini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öz-sorgulama geliştirme tekniklerinden birisi sembolleri kullanmaktır. Yaşanılan çevrede yeteri kadar sembol vardır. Bu beceriyi geliştirmek için çocuklara şu sorular sorulabilir: “Sembolü okudun mu?”, “Hangi harfleri tanıyabildin?”, “Sembolün şekli nedir?”, “Sembolde hangi renkleri kullandın?”. Buna benzer sorular çocukların kendi kendilerine, diğer çocuklarla veya yetişkinlerle birlikte kullanabilecekleri sorgulama tekniklerini kazanabilmelerine yardımcı olur. Çocuklar sorgulama yeteneklerini kazanmakla, nesnelere dikkatlerini odaklama yollarını öğrenir ve kelime ve sembollerin ne anlama geldiklerini anlarlar (Bonds ve diğerleri 1992).

Çocuklar bir metni okuduktan sonra kendilerine aşağıdaki soruları sorabilirler:

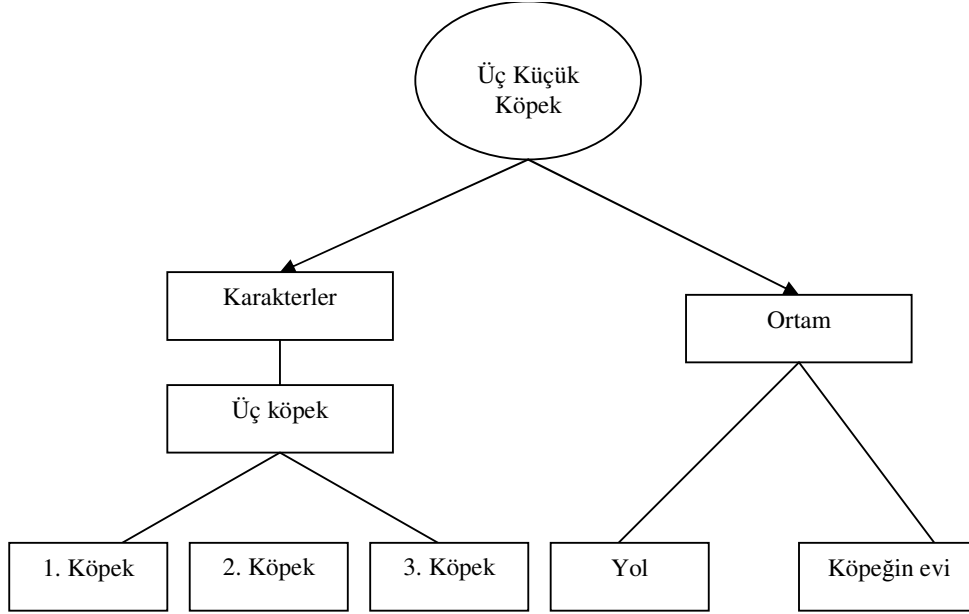
- ✓ Bu metnin ana fikri nedir?
- ✓ Metinde kaç tane destekleyici detay vardır?
- ✓ Destekleyici detaylar nelerdir?
- ✓ Örnekler ana fikri netleştirmeye yardımcı olmakta mıdır?
- ✓ Hatırlanması gereken önemli tarihler, yerler, isimler ve terminolojiler nelerdir?

Bu sorular öğrenciye metni okuduktan sonra bir odak noktası sunar. Yukarıda bahsedilen önceyi kontrol etme tekniği soruların cevaplarını doğrulamada kullanılabilir. Sınıf tartışması da yapılabilir (Bonds ve diğerleri 1992, s. 57).

1.16.3.3. Hayali Sembolleştirme

Öğretmenler öğretmek istedikleri becerileri göstermek için somut ve görülebilir beceriler kullanabilirler (Spring, 1985, aktaran; Bonds ve diğerleri, 1992). Buna bir örnek olarak, okuduğunu anlama düzeyini artırmak için kullanılan “hikâye haritası” gösterilebilir (şekil 8’e bakınız). Örnekte haritanın merkezi, hikâyenin başlığıyla temsil edilmiştir. Başlıktan iki alt-merkez çıkarılmıştır: karakterler ve olay yeri. Öğrenci okudukça harita tamamlanır ve alt merkezler arasındaki ilişkiler gösterilir. Bu aktivite öğrencilerin hikâyenin içerik bilgisini anlaşılabilir bir bütün halinde organize edebilmesinde yardımcı olur ve ilişkileri hayallerinde canlandırmaları için öğrencilere öğretilebilecek mükemmel bir süreçtir. Bu haritalar hikâyenin ana karakterleri, olayları ve fikirleri hakkında gerçekçi ve açık bilgiler sağlar.

Şekil 8: Hikaye Haritası



1.16.3.4. Kısaltmalar

Kısaltmalarla temsil edilen bilişötesi stratejilerin hatırlanması daha kolay olabilir. Öğrencilerin çalışmalarını kavramalarına yardımcı olacak sayısız strateji vardır. Bu stratejilerin en iyi bilinenlerinden birisi F. P. Robinson (1970) tarafından geliştirilen SQ3R yaklaşımıdır. Bu süreç öğrencide kontrol odağının oluşmasını sağlar. Okuyucu öncelikle okuma amacını belirler, cevaplandırmak için sorular geliştirir ve öğrenmesini izler. Bu stratejinin süreci tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. SQ3R

S=Survey (inceleme)	Q=Question (sorgulama)	R=Read (okuma)	R=Recite (tekrarlama)	R=Review (yeniden inceleme)
Öğrenci çalışılan materyale yönelik bir bakış açısı kazanır. Bunu gerçekleştirmek için giriş ve özet okunur.	Öğrenci metin hakkında soru sorar ve bunu başlıkları sorulara dönüştürerek gerçekleştirir .	Öğrenciler oluşturdukları soruları aklında tutar ve bu sorulara cevap bulabilmek için metni okur.	Öğrenci materyali kendi kendine anlatır.	Öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak ve kendi kendine yaptığı anlatma çalışmasını sağlamlaştırmak için materyali inceler.

Kaynak: Bonds ve diğerleri (1992, s. 58).

Carol Dana (1989) öğrencilerin kavrama ve izlemelerine yardımcı olacağını savunduğu RIPS stratejisini geliştirmiştir. Bu strateji tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. RIPS

R=Read	I=Imagine	P=Paraphrase	S=Slow down, speak up ve seek help
Okuma ve gerekirse tekrar okuma.	İçeriği hayal etme ve zihinde resimlendirme.	İçeriği yorumlama ve açıklama.	Hızı azaltma, yüksek sesle konuşma ve öğretmen, akran veya diğerlerinden yardım arama.

Kaynak: Bonds ve diğerleri (1992, s. 58).

Carl Smith ve Peggy Elliot (1979) ise tablo 7’de tanımlanan PARS’ı tavsiye etmiştir.

Tablo 7. PARS

P (Preview)	A (Ask questions before reading)	R (Read with a purpose)	S (Summarize)
Ön-izleme	Okumaya başlamadan önce sorular sorma.	Bir amaca bağlı olarak okuma.	Özetleme.

Kaynak: Bonds ve diğerleri (1992, s. 58).

REAP Marilyn Eanet ve Anthony Manzo (1976) tarafından geliştirilen bir stratejidir. Stratejide şu başlıklar yer almaktadır.

Tablo 8. REAP

R (Read the material)	E (Encode)	A (Annotate)	P (Ponder)
Materyali oku.	Mesajı kendi kelimelerine göre şifrele.	Dipnot çıkar ve notlar al.	Yazarın vermek istediği mesaj hakkında düşün.

Kaynak: Bonds ve diğerleri (1992, s. 58).

Tüm bu stratejiler bazı benzer noktalara sahiptir ve metindeki bilgiyi öğrenme ve aklında tutabilmeleri için öğrencilere yardımcı olur. Öğrenciler metin üzerinde çalışırken kavramayı izleyebilmek için periyodik biçimde durmalı, kendi kendilerine sorular sormalı, açıklamalar yapmalı ve metnin ilerisine ve gerisine göz gezdirmelidir. Metni okuduktan sonra ise ana fikirler ve destekleyici detaylar sözel veya yazılı olarak özetlenmeli ve mümkünse bu bir arkadaşla birlikte yapılmalıdır. (Bonds ve diğerleri 1992).

1.17. Problem Çözme ve Bilişötesi

Birçok araştırmacı verimli problem çözme için bilişötesinin önemini doğrulamıştır (Garofalo & Lester, 1985; Goos & Galbraith, 1996; Lester & Garofalo, 1982; Schoenfeld, 1987; Wilson, 1999). Problem çözme yeteneği biliş ve bilişötesi arasındaki kompleks bir etkileşim olarak tanımlanır. Problem çözümedeki birincil güçlük, öğrencilerin problem çözme esnasında meşgul oldukları bilişsel süreçleri aktif olarak gözleme ve düzenlemede yetersiz olmalarıdır (Artzt & Armour-Thomas, 1992). O'Neil ve Abedi (1996) bilişötesinin bilişsel stratejileri planlamayı, izlemeyi ve bu stratejilerin farkındalığını içerdiğini ifade etmiştir. Herhangi bir kompleks problem çözme görevinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için bilişötesi süreçler gereklidir.

Bilişötesi unsurların, öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek iyi problem çözümler olmalarına yardımcı olduğu kanıtlanmıştır. Bilişötesi bireyin bir matematik problemi çözmeye yönelik bilişsel süreçleri ve farkındalığıyla ilgili bilgi olarak tanımlanır ve bir problemin çözümünü planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Flavell, 1976; 1992). Bilişötesi süreçler bireyin bilişsel fonksiyonlarını yönlendiren ve öğrenmeyi destekleyen zihinsel işlemlerdir. Bilişötesi süreçlerin kullanımı problem çözme sürecinde bireylerin çözüm işlemlerine yardımcı olur ve amaçlarına ulaşmaları için onların yeteneklerini geliştirir (Fortunato ve diğerleri, 1991). Bireyler kullandıkları stratejileri ne kadar iyi kontrol eder ve izlerse problem çözme yetenekleri o kadar gelişir (Swanson, 1992). Diğer bir deyişle bilişötesi düzey, matematiksel kelime problemlerini çözme sürecinde, çözümü izleme ve kontrol etme faktörleriyle bilişsel düzeyi destekler.

Bilişötesinden yoksun olmanın genel bir örneği öğrencinin bir çözüm stratejisine sıkıca yapışması ve o stratejinin amaca ulaştırıp ulaştırmayacağını kendine sormakta başarısız olmasıdır (Schoenfeld, 1987). Öğrenciler sıklıkla yanlış işlemler yaparlar, çünkü problemdeki durumlar arası ilişkileri netleştirememişlerdir ve bundan dolayı neyin niçin yapılacağını tam olarak kavrayamazlar. Mantıklı olmak ve netleştirmek için gerekli olan bu dikkatten yoksun olma, çözüm için genellikle dürtüsel ve mantıksız girişimlere yol açar. Whimbey ve Lochhead (1986) bilişsel ve bilişötesi süreçler

arasındaki ilişkiyi doğrulamış ve başarılı problem çözme için gerekli olan becerileri özetlemiştir. Verimli problem çözme becerisine sahip olan birey problemde unsurlar arasındaki ilişkileri anlamak için dikkatini yoğunlaştırır, çözümün doğru olup olmadığını kendi kendine kontrol eder, karmaşık problemleri basit adımlara böler, probleme yönelik içsel ve dışsal tasarımlar yaratır ve düşüncelerini netleştirmek için kendi kendine soru sorup cevaplar (Aktaran; Gourgey, 1998).

Araştırmalar bilişötesi izleme ve kontrolün başarılı problem çözme için önemli beceriler olduğunu göstermiştir (Artzt & Armour-Thomas 1992). Ayrıca araştırmalar öz-düzenleyici ve bilişötesi becerilerin problem çözme başarısını yordadığını ve ders notları gibi geleneksel genel yetenek göstergelerinden daha iyi olduğunu kanıtlamıştır (Swanson, 1990). Matematikte öz-düzenleyici davranışlar; problem amaçlarını netleştirme, kavramları anlama, her amaç için bilgiye başvurma ve çözüme doğru ilerlemeyi izlemedir (Gourgey, 1998). Bunlar öğrencilerin kazanması ve geliştirmesi gereken temel becerilerdir. Öğretimsel ortamlarda öğretmenler problem çözmeyi bir öğrenme aktivitesi olarak kullanmalı ve problem çözme sürecinde öz-düzenleyiciler olmaları için öğrencilerine yardımcı olmalıdır.

1.17.1. Problem Çözme ve Bilişötesiyle İlgili Araştırmalar

1980'den beri birçok ülkede matematik müfredatında problem çözmenin önemine vurgulamalar yapılmıştır. Problem bireyi problem çözme için kullanabileceği stratejiyi seçmek için karar verme gereksinimiyle yüzleştiren bir pozisyonudur. Bu bir yaşam problemi veya bilimsel alanla ilgili bir problem olabilir. Bilişötesi, problem çözme sürecinde anahtar kavram olarak tanımlanmıştır (Hartman, 1998).

Bilişötesi becerilerin bireyin problem çözümedeki başarı veya başarısızlığını belirlediğine dair bir fikir birliği vardır. Cardelle-Elawar (1995) düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere bilişötesi strateji eğitimi vermiş ve programın matematik performansı üzerindeki etkisini gözlemlemiştir. Araştırmacı düşük başarı düzeyine sahip ancak bilişsel süreçlerini izleme ve kontrol etme eğitimi alan öğrencilerin eğitim almayan öğrencilere göre matematik problem çözümede daha iyi olduklarını bildirmiştir.

Bir çalışmada Swanson (1990) problem çözümeyle ilgili yüksek bilişötesi yeteneğin diğer bütün yeteneklerin yerini tutup tutmadığını araştırmıştır. Araştırmacı problem

çözmede diğer yeteneklerine bakmaksızın yüksek bilişötesi beceriye sahip öğrencilerin düşük bilişötesi beceriye sahip olanlara göre daha yüksek performans sergilediklerini ve bilişötesi yetenek düzeyi yüksek ve diğer yetenek düzeyleri düşük olan öğrencilerin, bilişötesi yetenek düzeyi düşük ve diğer yetenek düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha iyi performans sergilediklerini bildirmiştir. Bundan dolayı Swanson (1990) problem çözme görevlerindeki yüksek performansın, tüm diğer yeteneklerden ziyade bilişötesi yetenekle daha sıkı bağlantısı olduğu sonucuna varmıştır. Swanson aynı zamanda bilişötesi farkındalığın zekadan bağımsız olduğunu ileri sürmüştür. Swanson'un çalışmasından elde edilen en önemli sonuç "bilişötesinin, alan bilgisi gibi daha sonra bireyin performansının ilerlemesini etkileyebilecek diğer bilişsel sınırlılıklardan bağımsız olduğu"dur (Schraw & Dennison, 1994, s. 461).

Kapa (2001) problem çözme sürecinin farklı evrelerinde öğrencilere bilişötesi destek sağlayan bilgisayarlı bir ortam düzenlemiştir. Bu ortamda öğrencilerin bilişötesi tutumlarının kelime problemlerini çözme süresince etkisi gözlemlenmiştir. Öğrenciler her birinde problem çözme süresince farklı bir bilişötesi destek bulunan bilgisayarlı 4 ortamdan birine tesadüfi olarak sokulmuştur. Bilişötesi destek sağlanan 4 evre şunlardır; 1) çözüm işlemleri süresince ve çözümden sonra, 2) problem çözme işlemi süresince, 3) problem çözme sürecinin sonunda ve 4) hiçbir bilişötesi destek olmayan. Sonuçlar problem çözme sürecinin her bir evresinde bilişötesi destek sağlayan öğrenme ortamlarının, sadece çözüm sürecinin sonunda bilişötesi destek sağlayan öğrenme ortamlarına göre anlamlı biçimde daha verimli olduğunu göstermiştir. Ayrıca düşük düzeyde önceki bilgiye sahip olan öğrenciler yüksek düzeyde önceki bilgiye sahip olan öğrencilere göre bilişötesi destekten daha anlamlı biçimde yararlanmışlardır.

Schoenfeld (1985) çalışmasında matematik bölümü öğrencilerini "uzman problem çözücüler" diğer bölümlerde öğrenim görenleri ise "acemi problem çözücüler" olarak nitelendirmiş ve her iki grupta bulunan öğrencilerin problem çözme stratejilerini incelemiştir. Schoenfeld acemi problem çözücülerin aceleyle bir çözüm stratejisi seçtiklerini, daha sonra ise tüm zamanlarını bu stratejiyi uygulamakla harcadıklarını ve amaca ulaşmış olmadıklarını görmek amacıyla çalışmalarını değerlendirmek için çok az ara verdiklerini bulmuştur. Bu öğrenciler öz-izleme ve öz-düzenlemeden yoksun oldukları için zamanlarının çoğunu boşa harcamışlar ve çözüm stratejileri onları yanlış

yollara sevk etmiştir. Problemi çözmek için yeterli bilgiye sahip olsalar bile bu bilgiyi yararlı biçimde kullanamamışlardır. Aksine matematik bölümü öğrencileri zamanlarının çoğunu problemi incelemek için harcamış ve onu anladıklarına emin olmuşlardır. Birçok yaklaşım denemiş, seçtikleri stratejinin doğru olup olmadığını kendi kendilerine sormuş ve yanlış olduğunu gördükleri takdirde onu hemen değiştirmişlerdir. Matematikçiler probleme yönelik bilgilerinin körelmiş olduğunu gördüklerinde, çalışmalarının mantıklı olup olmadığını değerlendirerek ne bildiklerini anlamaya çalışmışlardır. Problemi netleştirmek ve performanslarının yararlılığını gözlemek için harcadıkları çabanın sonucunda doğru çözüme hızlı ve sağlıklı biçimde ulaşmışlardır. Schoenfeld (1985)'e göre bu beceriler bireyin problem çözümedeki başarı veya başarısızlığını saptamak için temel elementlerdir ve öğrencilerin problem çözüme sürecinde bilişsel süreçlerini izlemeleri için açıkça eğitilmeleri gereklidir.

Acemi ve uzman problem çözümleri karşılaştıran araştırmalar bilişsel ve bilişötesi süreçlerin etkili problem çözüme için gerekli olduğunu göstermiştir. Uzman problem çözümler, farklı problem türleri için “şema” olarak adlandırılan vse alanla ilgili bilgilerinin organizasyonuna dayanan içsel tasarımlar oluştururlar. Uzman problem çözümlerden çeşitli fizik problemlerini sınıflaması istendiğinde o bu problemlerin temelinde bulunan fizik kanunlarına göre onları gruplar. Oysa acemi problem çözümler onları genel özelliklerine göre gruplar. Şemalar çözüm stratejilerinin seçimini etkilediği için acemi problem çözümler problemlerin nasıl çözümleneceği hakkında az bilgiye sahiptirler. Aynı şekilde yüksek yeterliliğe sahip öğrenciler matematik problemlerini temelinde yatan kavrama göre sınıflandırırken, düşük yeterliliğe sahip öğrenciler onları yanlış çözüm stratejilerine sevk eden yüzeysel özelliklerden dolayı karmaşıklığa düşerler. Problemi yanlış tanımlama kaçınılmaz biçimde yanlış çözümlere götürür ve hem öğrenciler problemin hatalı kavramsallaşmasından dolayı yanlış yola düştükleri için, hem de yanlış yaptıklarını anlamakta başarısız oldukları için bilişsel ve bilişötesi arızalar oluşur (Silver, 1987, aktaran; Gourgey, 1998).

1.17.2. Problem Çözmede Bilişötesi Evreler

Tüm problemler üç önemli özellik içerir: durum, amaç ve engeller. Durum, problemin başlangıç noktasını oluşturan şartlar, elementler ve bu elementlerin ilişkileridir. Engeller problemi çözen bireyin başlangıçtaki problem durumunu arzu edilen noktaya getirmesine engel olan ve hem problem durumundan, hem de bireyden kaynaklanan özelliklerdir. Amaç ise problemin çözümü veya arzu edilen çıktısıdır. Problem çözme, sorun oluşturan durumu mevcut konumundan istenilen konuma taşımak için aktif olarak çabalamaktır (Davidson ve diğerleri, 1994).

Bireyin problem durumunu, amaçları ve problem çözme engellerini tanımlamasında bireye çeşitli bilişötesi süreçler yardımcı olur. Bu bilişötesi süreçler problemi başlangıçtaki konumundan arzu edilen noktaya getirmeye yardımcı olur ve problemi tanımlama, betimleme, çözüme nasıl başlanacağını planlama ve elde edilen çözümü değerlendirme işlemlerinden sorumludur. Genel anlamda uygulanabilir olmalarına rağmen bilişötesi beceriler, bazı durumlarda alana özel olabilir, onların uygulama ve yararları farklı içerikteki alanlara göre değişebilir. Bundan dolayı özel bir alanda bilişötesinin tetiklendiği ve verimli biçimde uygulanabildiği durumları tanımlamak önemlidir (Davidson ve diğerleri, 1994).

Davidson ve diğerleri (1994)'e göre bilişötesi, problem çözmede bireylere üç temel süreçte yardımcı olur: "Çözülme bekleyen bir problem olduğunun farkına varma, problemin tam olarak ne olduğunu anlama ve bir çözüme nasıl ulaşılabileceğini kavrama" (s. 208). Tüm bu süreçlerin içinde problem çözme sürecinin başından sonuna kadar önemli olan dört bilişötesi süreç vardır: (1) problemi tanılamak ve tanımlamak, (2) problemi zihinsel anlamda betimlemek, (3) nasıl başlayacağını planlamak ve (4) bireyin performans hakkında bildiklerini değerlendirmesi.

Problemi tanılamak ve tanımlamak, öncelikle bireyin bir problem olduğunun farkına varması ve daha sonra da mevcut durumun ve gelişmesi istenen konumun ne olduğunu tanımlaması anlamına gelmektedir. Eğer problem basit biçimde yapılandırılmışsa o halde problemin başlangıç ve amaç durumları iyi tanımlanmış olabilir. Bununla birlikte karmaşık yapılandırılmış problemler genellikle iyi tanımlanmış başlangıç ve amaç durumlarına sahip değildir ve bundan dolayı öğrencinin problemi tanımlamak

için yeni yollar araştırması gereklidir. Problem tanımlandıktan sonra öğrenci problem durumu ve amaçları hakkında bilgilerin organize edildiği bir zihinsel harita yaratmak zorundadır. Bu süreçte zihinsel haritanın probleme uygun olarak nasıl yapılandırılacağını etkilediği için, alana özel bilgi önemli hale gelir (Davidson ve diğerleri, 1994).

Nasıl başlayacağını planlama, bir sonraki süreçtir. Burada öğrenci problemi alt basamaklara böler ve nasıl başlayacağına karar verir. Karmaşık problemler genellikle öğrencinin daha fazla planlama ve yeniden düzenleme yapmasını gerektirebilir. Dördüncü adım değerlendirmedir. Bu öğrencinin problem çözme işlemi boyunca seçtiği stratejilerin verimliliği hakkında yargılarda bulunmasına ve kaynakları nasıl tahsis ettiğini değerlendirmesine yardımcı olan tekrarlayıcı bir süreçtir (Davidson ve diğerleri, 1994).

Schoenfeld (1982) bilişötesi ve problem çözmeyle ilgili birçok araştırma yapmış ve problem çözümede bilişsel ve bilişötesi süreçlerin etkileşimini içeren kapsamlı bir teori sunmuştur. Bu araştırmacı matematiği anlamak ve öğretmek için problem çözme perspektifinden bakmak gerektiğini ve matematikçilerin öğrencilere “nasıl düşünüleceğini” öğrenmeleri için yardımcı olmaları gerektiğini ileri sürmüştür. O aynı zamanda problem çözme sürecini; problem çözücünün önceki bilgisi ve deneyimleri ile düşünceleri arasında bir diyalog olarak tanımlamış, bundan dolayı bu görevi başarıyla tamamlamak için, öz-düzenleyici becerilerin direkt biçimde öğretilmesi gerektiğini ileri sürmüştür (Aktaran; Gama, 2005).

Schoenfeld (1987)’e göre bilişötesinin matematik öğrenimiyle ilgili üç farklı unsuru vardır: bilgi, inançlar (öğrenme-seziler) ve öz-düzenleme. Problem çözmeyle ilgili bilişötesi bilgi, bireyin kendi düşünme süreçlerine yönelik bilgisidir. Schoenfeld bireyin bir göreve yaklaşımının ve bu görevi nasıl çözeceğine yönelik anlayışının, öğrenme kapasitesine yönelik gerçekçi değerlendirmesinden etkilendiğini ifade etmiştir.

İnançlar bireyin üzerinde çalıştığı konu hakkındaki görüşleridir. Onlar bireyin öğrenme görevini nasıl yorumlayacağını biçimlendiren yorumlayıcı süzgeçler ve açık varsayımlardır. Schoenfeld öğrencilerin matematiğe ilişkin bakış açılarını; inançlarına,

öğrenme-sezilerine ve dünyayı anlamak ve anlamlı kılmak için çabaladıkları geçmiş deneyimlerine dayanarak yapılandıklarını açıklamıştır. Örneğin bir öğrenci sınıfta öğretilen matematiğin formalite gereği olduğunu, tartışılmayacağını ve dış dünyayla ilgili olmadığını düşünebilir (Schoenfeld, 1987).

Öz-düzenleme ise bireyin ne yapıldığını nasıl kaydettiği ve bu izlemeden elde edilen bilgiyi problem çözme aktivitelerine rehberlik etmesi için nasıl kullandığını ifade eder. Schoenfeld (1987) öz-düzenlemeyi geliştirmek için bir yaklaşım ileri sürmüştür. Bu yaklaşımın unsurları şunlardır; (a) problemi çözmeye başlamadan önce problemin ne olduğunu tüm yönleriyle anladığından emin olmak, (b) plan yapmak, (c) çözüm süresince ne kadar iyi olduğunu gözlemek ve (d) kaynakları ayırmak veya ne yapacağına ve karar vermek (s. 190-191).

Schoenfeld (1985) dört bilgi ve davranış kategorisi tanımlamıştır: kaynaklar (matematiksel bilgi), sezgisel (problem çözme teknikleri), kontrol (bilişötesi) ve inanç sistemleri (tutumlar). Öğretim ilk iki kategoriye odaklandığında öğrenci problem çözümede başarısız olmakta ve diğer iki kategoride de sıklıkla kullanım dışı kalmaktadır. Yani öğrenciler gerekli bilgiye sahip olabilir, ancak onu uygun biçimde kullanmakta başarısız olmaktadır. Çünkü onlar ya kararlarını nasıl izleyip değerlendireceklerini bilememekte veya bunu yapmanın kendilerine avantaj sağlayacağını farkına varamamaktadır.

Table 9. Schoenfeld'in Bilişötesi Problem Çözme Modeli

Problem Çözmede Bilişötesi Aşamalar	Uygun Stratejiler
Yeterli bir betimleme oluşturmak için problemin analiz edilmesi.	<ul style="list-style-type: none">• Mümkünse bir diyagram çiz,• Problemin özel yönlerini incele,• Problemi basit hale getirmeye çalış
Çözüm planının düzenlenmesi.	<ul style="list-style-type: none">• Problemi amaç perspektifinden ele alarak ne yapacağını belirle ve kademeli olarak ilerle, örneğin eylemlerini izle ve onları amacına uygun hale getir.
Problemi rutin bir göreve uyarlamaya yönelik araştırma yapılması	<ul style="list-style-type: none">• Yardımcı unsurlar yaratarak, problemin unsurlarını çeşitli yollarla bütünleştirerek veya problemi yeniden düzenleyerek eşit olan problemleri göz önünde bulundur ve onları yerlerini birbirleriyle değiştir.• Problemleri alt amaçlara ayır ve üzerlerinde sırasıyla çalış.• Yeni problemi çözmek için yararlı bir metot bulduğunda, benzer veya ilgili bir problem ara.
Çözüm planının uygulanması	
Çözümün doğrulanması	<ul style="list-style-type: none">• Tüm uygun verilerin kullanılıp kullanılmadığını ve çözümün mantıklı ölçütler ve tahminlerce doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol et.• Çözümün farklı yollarla elde edilip edilemediğini kontrol et.

Kaynak: Gama (2005).

Tablo 9'da görüldüğü gibi bilişötesi, problem çözenin her bir evresinde bilişsel görevleri etkileyebilir. Öğrencilerin problem çözme evrelerindeki bilişötesi fonksiyonları kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 10. İşlem Evrelerine Göre Bilişötesi Fonksiyonlar

Çözüm süreci	Bilişötesi fonksiyon
Problemi tanılama	Bilgi toplama, kodlama ve hatırlama.
Problemi simgeleme	Benzeştirme, sonuç çıkarma, hayalde canlandırma ve birleştirme.
Çözümü planlama	Bütünleştirme, kavramsallaştırma, sezgisel seçme ve formüle etme.
Performansı planlama	Matematikselsel bilgi ve uygun kuralların performans unsurlarını kontrol etme ve izleme.
Değerlendirme	Muhtemel bazı çözümleri düzenleme veya iptal etme ve yeni çözüm yolları ileri sürme.

Kaynak: Kapa (2001, s.318).

a) *Problemi Tanılama ve Tanımlama.* Bilişsel gelişim düzeyi öğrencilerin problemi tanımlama ve tanılama yeteneklerini etkiler. Gerçekten de problem çözümler, problem metnini okurken önceki bilgilerini aktif hale getirirler. İlk adım problem durumundaki önemli elementleri kodlamaktır. Düşük düzeyde problem çözüme yeteneğine sahip olan bireyler problemlerin gereksiz ayrıntılarıyla uğraşırlar.

b) *Problemin Zihinsel Olarak Temsil Edilmesi.* Problemin zihinsel olarak temsil edilmesi, kazanılan yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirmektir. Birey bilgiyi, içsel olarak bağlantılı bir bütün haline getirilmiş eski bilgi kümesiyle nasıl bütünleştireceğini bilmelidir. Bilgi, çıkarsama yapma, betimleme ve mantıksal düşünme gibi içsel süreçler aracılığıyla organize edilir. Başarılı problem çözümler daha az başarılı olanlara göre problemi analiz etmek için daha fazla zaman harcarlar (Johnson & Raye, 1992).

c) *Nasıl Devam Edileceğini Planlama.* Planlama süreçleri, problem çözümlere çözümün hangi parçalardan oluşacağı ve hangi sıralamayı içereceği hakkında karar vermelerine imkan sağlar. Problem durumu alışılmadık ve karmaşık olduğu durumlarda bireyler planlamaya özen göstermelidir (Davidson ve diğerleri, 1994). Planlama süreci için çok zaman gereklidir fakat planlama problem çözüme yeteneğini geliştirmek için önemlidir.

d) *Plana Uygun Olarak Çözümü Uygulama.* İzleme ve kontrol gibi unsurlar bir çözüm planının arzu edilen bilişötesi yönleridir. Onlar problem çözüme yöntemleri seçmek için bir rehber olarak kullanılabilir veya bulguları organize etmede bir araç olarak hizmet ederler. Lester ve diğerleri (1989) bir kelime problemini çözmeyi; matematiksel bilginin bir fonksiyonu olarak, ilgili ve ilgisiz bilgiyi birbirinden ayırt etme gibi operasyonel bir düşünce olarak görmüştür.

e) *Değerlendirme.* Bu işlem bireyin, çözüm ve stratejiyle karşılıklı etkileşimini içerir. Birey bir problem üzerinde çalışırken o anda ne yaptığını, yapılacak veya değiştirilecek ne kaldığını takip etmek zorundadır (Flavell, 1992). Öğrencilerin çoğu farklı çözüm metotları üzerinde düşünmezler (Fortunato ve diğerleri, 1991). Değerlendirme süreci öğrencileri problem çözüme üzerinde düşünmeleri ve belki de final çözümüne daha nazik biçimde sevk eden özel bir çözüm yolu bulmaları için

teşvik eder. Eğer öğrenci bilgi kaynaklarından yoksunsa değerlendirme potansiyeli kısıtlanabilir (Kapa, 2001).

f) *Geri-dönüt*. *Geri-dönütün* çeşitli yararları vardır: a) Yargıların doğruluğunu artırır, b) Aşırı öz-güveni düzenler ve c) Geç anlamaları önler. Yüksek ve düşük düzeyde öz-izlemeye sahip olmak üzere iki çeşit problem çözücü vardır. Yüksek düzeyde öz-izlemeye sahip olan öğrenciler geri-dönütlere duyarlıdır ve geri-dönütü devam eden aktiviteden ipuçları elde etmek için kullanırlar. Düşük düzeyde öz-izlemeye sahip olan öğrenciler ise geri-dönütlerden etkilenmezler. Eğer geri-dönüt sağlanmazsa öğrencilerin aynı hataları yapmaları olasıdır (Kapa, 2001).

1.18. Bilişötesinin Ölçülmesi

Bilişötesi teriminin ne anlama geldiği konusundaki kafa karışıklıkları hala yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu belirsizlikten yoksun olma araştırmacılar ve eğitimciler için problemler yaratmaktadır. Bilişötesi alanındaki problemlerden birisi bilişötesi için geçerli bir ölçek geliştirmek ve kullanmaktır. Brown (1987) bilişötesi terimini iki farklı araştırma alanını (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) ifade edecek biçimde kullanmanın; araştırma sürecini daha zor duruma sokacağına ve araştırma bulgularına şüphe getirecek şekilde kafa karışıklıklarına yol açacağına inanmaktadır. Tanımlanamayan bir şeyi değerlendirmek de zordur.

Flavell (1987) gelecekte bilişötesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için metotlar geliştirileceğini öngörmüştür. Yıllar sonra bu metotların varlığı ve güvenilirliği oldukça kuşkuludur. Bilişötesinin nasıl tanımlanıp ölçülebileceği konusunda literatürde fikir birliği olmaması ve bu amaç için güvenilir araçların bulunmaması sonucunda bilişötesinin ölçülmesine yönelik herhangi bir girişimin, araştırmacıların öznel yargılarına oldukça bağımlı olacağı ve çeşitli sorunlara yol açacağı kesin gibi görünmektedir. Bilişötesini yeterli bir şekilde ölçememenin temelinde, öğrencilerin bilişötesi yetenek ve performanslarını tanımlama ve değerlendirmenin zor olması yatmaktadır. Bu bazı nedenlerden kaynaklanan pratik bir engeldir. Birincisi, bilişötesi yapısının, gerçekten neyi ifade ettiğine dair genel kabul gören bir kavramsallaştırmadan yoksun olmasıdır. İkincisi ise bilişötesinin açık bir davranış

olmaktan ziyade içsel bir farkındalık olması ve bireylerin bu süreçlerin sıklıkla bilincinde olmamasıdır (Georgiades, 2004).

Araştırmacıların çoğu bir bütün olarak bilişötesini veya onun unsurlarını ölçmeye yönelik çeşitli araç ve yöntemler düzenlemişlerdir. Bununla birlikte bilişötesini ölçmede kullanılan yöntemlerin her biri avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Araştırmacılar arasında bu metotların hepsinde hata payı bulunduğu ve bilişötesini ölçmenin oldukça zor bir uğraş olduğuna ilişkin geniş bir fikir birliği vardır. Bundan dolayı birçok araştırmacı (Ericsson & Simon, 1980; Garner, 1988) daha güvenilir bir tanım elde edebilmek için bilişötesinin ölçümünde, aynı hata kaynağını paylaşmayan çoklu metotların kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür (Aktaran; Gama, 2005). Örneğin performans ölçümleri sözel ifadelerle bütünleştirilebildiği gibi sözel olmayan gözlenebilir bilgiler de sözel bilgilerle birleştirilebilir.

Bilişötesini ölçmede kullanılan metotlar hem bireylerin bilişötesi bilgi ve becerilerini kendilerinin sınıflandırmasına dayanan anketler şeklinde, hem de bireyin öğrenme deneyimi süresince ne yaptığını ve ne düşündüğünü hatırlamasına dayanan sözel ifadeli görüşmeler şeklinde uygulanmıştır. Bununla birlikte sözel ifadeler birçok sınırlılığa sahiptir (Baker & Cerro, 2000). Bilişsel ve bilişötesi süreçler hakkında özellikle küçük çocuklara soru sormak bazı sorunlara yol açabilir. Bunlardan birincisi, çocukların konuşma akıcılığında yoksun olmaları ya da çocuk ve ergenlerin dili kullanırken birbirlerinden farklılık sergilemeleridir. Ayrıca çocukların cevapları, bildikleri ve inandıklarını değil, görüşmeciyeye anlatabildikleri şeyleri yansıtmaktadır. Son olarak küçük çocuklar genel bilişsel olayları tartışmada sıkıntı çekerler. Bu yüzden bilişötesi yeteneği ölçmeye yönelik self-report envanterler bazı durumlarda, özellikle kendi düşüncelerinin detaylarını açıklayamayacak kadar küçük çocuklarda belki de en az probleme sahip olan tekniklerdir (Sperling ve diğerleri, 2002).

1.18.1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory)

Schraw ve Dennison (1994) bilişötesinin çeşitli temel yapılarını araştırmış ve ergen ve yetişkinlerde bilişötesi farkındalığı değerlendirmek için Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory MAI)'ni geliştirmiştir. Schraw ve Dennison araştırmalarını, bilişötesinin; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde

iki temel unsurdan meydana geldiğini ileri süren Flavell (1985)'in çalışmasına dayandırmışlar ve bilişötesi farkındalığı ölçmek için 52 maddelik self-report bir ölçek olan Bilişötesi Farkındalık Envanteri'ni "Metacognitive Awareness Inventory (MAI)" geliştirmişlerdir. Bu envanterin ilk formu bilişötesinin 8 alt süreciyle ilgili sorulardan oluşan 120 maddelik bir ölçektir. Bu sekiz alt ölçek bilişin bilgisi (açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi) ile bilişin düzenlenmesi (planlama, bilgi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme) şeklinde sınıflandırılmıştır. Geçerli ve güvenilir bir envanter geliştirme amacıyla, Schraw ve Dennison 120 maddeyi pilot çalışma şeklinde uygulamış ve çalışma sonunda madde sayısını 52'ye indirmiştir. Bu maddelerin her biri son derece anlamlı puanlara ve bazı maddeler ise yüksek derecede karşılıklı ilişkiye sahiptir.

Bilişötesi farkındalık Envanteri 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve cevaplar (1) her zaman yanlış, (2) bazen yanlış, (3) kararsız, (4) bazen doğru ve (5) her zaman doğru şeklinde işaretlenmektedir. 3, 5, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 26, 27, 29, 32, 33, 35 ve 46. maddeler bilişin bilgisi alt ölçeğine, diğer tüm maddeler bilişin düzenlenmesi alt ölçeğine aittir. Ölçeğin uygulama süresi araştırmacılar tarafından yaklaşık 10 dakika olarak tespit edilmiştir.

Ölçek bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ana unsurları altında yer alan sekiz alt ölçekle ilgili çeşitli soruları içermektedir (Schraw & Dennison, 1994). Araştırmacılar 3'ü bilişin bilgisi 5'ide bilişin düzenlenmesi ile ilgili olan 8 faktörün varlığını doğrulamaya çalışmışlardır. Bilişin bilgisi, bireyin yeterlilik ve yetersizliklerine ilişkin farkındalığını, stratejiler ve bu stratejileri ne zaman ve niçin kullanacağı hakkındaki bilgisini ölçmektedir. Bu alt ölçeğe örnek olarak "konu hakkında bir şeyler bildiğimde daha iyi öğrenirim" sorusu gösterilebilir. Bilişin düzenlenmesi ise, stratejilerin kullanımını öğrenmeyi planlama, uygulama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin bilgiyi ölçer (örneğin "amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı kendi kendime sorarım").

Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin geliştirilme sürecinde Schraw ve Dennison (1994) üç genel amaç belirlemiştir. Birincisi araştırmacılar bilişötesinin iki temel unsurlu bir fenomen (bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi) olarak kavramsallaştırılmasının mümkün olup olmadığını saptamak istemişlerdir. İkinci amaç bilişin bilgisi ile bilişin

düzenlenmesi arasındaki istatistiksel ilişkiyi belirlemektir. Son olarak envanterin uyum geçerliği ölçülmek istenmiştir. Bu amaçlara ulaşmak için iki çalışma yapılmıştır.

Birinci çalışmada Schraw ve Dennison (1994) “bilişötesi iki ilişkili süreci (bilginin bilgisi ve bilginin düzenlenmesi) içerir” varsayımını doğrulamak istemiştir. Çalışmaya psikolojiye giriş dersine devam eden 197 üniversite öğrencisi katılmıştır. Sınırlandırılmış faktör analizi sonuçları örnek değişkeninin %65’nin bu iki faktör tarafından doğrulandığını kanıtlamıştır. Bundan dolayı Bilişötesi Farkındalık Envanteri’nin hem bilginin bilgisini, hem de bilginin düzenlenmesini güvenilir biçimde içerdiği söylenebilir. İçsel tutarlılığın da yüksek olduğu kanıtlanmıştır; sınırlanmış faktör analizi her bir faktör için $\alpha = .91$ ve ölçeğin tümü için $\alpha = .95$ tutarlılık katsayısı sergilemiştir. Ek olarak sonuçlar bilginin bilgisi ile bilginin düzenlenmesi arasında orta düzey bir korelasyon olduğunu göstermiştir ($r = .54$). Araştırmacılar ilk iki amacına ulaşmıştır.

İkinci çalışmada Schraw ve Dennison (1994) Bilişötesi Farkındalık Envanteri’nin geçerliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya eğitim psikolojisi dersine devam eden 110 üniversite öğrencisi katılmıştır. İlginç biçimde Bilişötesi Farkındalık Envanteri’nin bilişötesi bilgi, bilişötesi düzenleme ve test performansı gibi ölçümleri arasında ilişki bulunmuştur.

Bilişötesi bilgi değişkeni, izleme yeteneğinin ön-test yargılarından meydana gelmekteydi. Test performansı unsuru dört okuduğunu anlama testinden alınan puanları içermekteydi. Bilişötesi düzenleme unsuru test performansı hakkındaki güven yargılarını içermekteydi. (s. 466).

İkinci çalışmanın sonuçları ilk deneydeki bilginin bilgisi ve bilginin düzenlenmesi sonuçlarını doğrular niteliktedir. Örnek değişkeninin % 58’i açıklanmıştır. Ek olarak iç tutarlılık katsayısı bilginin bilgisi ve bilginin düzenlenmesi için $\alpha = .88$, testin bütünü için $\alpha = .93$ tür. İkinci deneyde de bilginin bilgisi ve bilginin düzenlenmesi ilişkili bulunmuştur ($r = .45$).

Schraw ve Dennison (1994) ölçeğin geçerlik çalışmasıyla ilgili olarak Bilişötesi Farkındalık Envanteri’ne yönelik ön-test yargıları, test performansı ve izleme doğruluğu arasındaki ilişkileri değerlendirmişlerdir. Bulgular ön-test yargılarının test performansı ve bilginin bilgisi ile ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Ölçeğin performansı

kestirmek için yararlılığına yönelik üçüncü bir bulgu “Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile test performansı arasındaki anlamlı ilişkidir” (s. 471).

BFE'nin maddelerinin iyi hazırlanmış açıklamaları vardır. Bununla birlikte şu problemler gözlenmiştir:

- ✓ Ölçek özenle alandan bağımsız olarak hazırlanmış olmasına rağmen, bazı maddeler cevaplayan kişinin zihnindeki alana bağlı olarak farklı yorumlanabilir. Örneğin “Çalışmamı bitirdikten sonra öğrendiklerimi özetlerim” maddesini cevaplayan kişi eğer davranışı tarih ve edebiyat gibi alanlarla ilgili düşünürse “yüksek puanı”, eğer matematikle ilgili düşünürse “düşük puanı” cevaplayacaktır.
- ✓ Diğer self-report ölçeklere benzer biçimde, bireyler bazı zamanlar araştırmacıyı memnun edecek cevabı verecek (örneğin, “Öğretmenin benden ne öğrenmemi beklediğini bilirim”) veya öğrenci derslerine çalışmadığını kabul etmemek ve zayıflıklarını gizlemek isteyecektir (örneğin, “Bir görevi bitirir bitirmez olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi kendime sorarım”).
- ✓ Maddelerin bazıları bireylerin farkında olmadıkları veya otomatik oldukları ya da hiç kullanılmadıkları için bireylerin üzerinde asla düşünmedikleri süreçleri ifade etmektedir (Örneğin, “Zayıf yönlerimi telafi etmek için zihinsel güçlerimi kullanırım”, “Daha iyi nasıl öğrenebileceğim konusunda kontrol sağlayabilirim”) (Gama, 2005).

1.19. Öz-düzenlenmiş Öğrenme ve Bilişötesi

Öz-düzenlenmiş öğrenme “bireyin öğrenmesinin tüm unsurlarını net bir şekilde anlaması ve kontrol etmesi” olarak tanımlanmıştır (Brunning ve diğerleri, 1995). Çoğu öz-düzenleme teorisi üç ortak unsuru içermektedir: motivasyonel kontrol, bilişötesi farkındalık ve strateji kullanımı. Motivasyonel kontrol, öğrencinin bir amaç saptaması, becerileri ve performansı hakkında pozitif inançlarını koruması için bu amaca uygun biçimde davranışı başlatma ve sürdürmesini ifade eder. Motivasyonel kontrolün anahtar unsurlarından birisi öğrencinin öğrenme sürecinde harcayacağı çabayı nasıl düzenleyeceğidir. Bilişötesi farkındalık, öğrencilere farklı stratejileri seçme,

verimliliklerini izleme ve sonuç olarak öğrenme amaçlarına doğru etkili biçimde ilerleme imkanı sağlar (Brunning ve diğerleri, 1995). Son olarak stratejiler öğrenme aktiviteleri esnasında bireyin bilgiyi kodlamasında, betimlemesinde, işleminde ve geri çağırmasında ona yardımcı olur (Brunning ve diğerleri, 1995).

Öz-düzenleme yüksek düzey bir bilişötesi aktivite olarak dikkate alınmaktadır (Borkowski, 1996). Flavell (1979)'un bilişötesi yapısını kavramsallaştırdığından beri, öğrencilerin bilgiyi nasıl kazanıp süreçlendirdiğini anlamak için birçok araştırma yapılmıştır. Bilişötesi genellikle bireyin bir görevi yerine getirirken düşünmesi hakkında düşünmesini ifade eder. Bilişötesi aktivitelere; izleme veya öz-kontrol, planlama veya amaç düzenleme vb. örnekler verilebilir. Ridley ve diğerleri (1992) öz-düzenlenmiş öğrenmenin üç boyuttan meydana geldiğini ileri sürmüştür: (1) bilişötesi, (2) amaç düzenleme ve (3) bireyin eylemlerini izlemesi.

Genellikle öz-düzenlenmiş öğrenmenin, bilginin arka planını, bilişötesi bilgiyi, bilişötesi düzenlemeyi, strateji kullanımını, çeşitli motivasyonel yapıları ve epistemolojik inançları içerdiğine inanılır (Boekaerts, 1995). Öz-düzenlenmiş becerilere sahip öğrenci amaçlara ve görevin sınırlılıklarına dayalı olarak “farklı öğrenme aktivitelerini esnek biçimde değişik durumlarda kullanma” ve “bilgi, kavrama, bütünleştirme ve problem çözmeye ulaştıran öğrenme aktivitelerini yönetme” yeteneklerine sahiptir (Simons, 1993, s. 297, aktaran; Law, 1999). Araştırma bulguları, öz-düzenlenmiş becerilere sahip öğrencilerin bilişötesi süreçler vasıtasıyla stratejileri etkili biçimde seçtiklerini ve öğrenme sürecinin başından sonuna kadar verimliliklerini izlediklerini göstermiştir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Bu öğrenciler öğrenmelerini planlar, öğrenme amaçlarına ulaşmak için gerekli stratejileri verimli biçimde seçerek kullanır, gelişimlerini izler ve performanslarını değerlendirirler (Cameron, 2004).

Öz-düzenlenmiş becerileri kullanan öğrenciler diğer pasif sınıf arkadaşlarına benzemez biçimde ihtiyaç duydukları bilgiyi aktif biçimde araştırır ve o bilgiye hakim olmak için gerekli adımları atar. Bilişötesi süreçler açısından öz-düzenlenmiş öğrenciler; bilgi kazanma sürecinin çeşitli aşamalarında plan yapar, amaç belirler, organize eder, öz-izleme ve öz-değerlendirme yaparlar. Motivasyonel süreçler açısından bu öğrenciler;

yüksek düzeyde öz-yeterliliğe, olumlu öz-yüklemelere ve öz-güdüsel görev ilgisine sahiptirler. Bu öğrenciler davranışsal süreçlerinde ise; öğrenmeyi optimum seviyeye çıkarmak için ortamı seçer ve yapılandırır. Öz-düzenlenmiş öğrenme süreçlerinde öğrenciler, bilginin aktif araştırmacısı ve uygulayıcısı olarak görülür. Bu süreçler boyunca bilişötesi bilgi ve beceriler, verimli düşünme ve performans için çok önemlidir. Çeşitli araştırmalar bilişötesi stratejilerin, problem çözme ve transferde, öz-düzenlemede (Butler & Winne, 1995), uzmanlığın gelişmesinde (Sternberg, 2001) ve akademik başarıda (Hartman, 2001) öğrenciler arasında farklılıklara yol açtığını göstermiştir (aktaran; Nietfeld, 2004). Bundan dolayı sınıf öğretileri, düşük akademik başarı ve problem çözme becerilerine sahip olan öğrencileri geliştirmek için bilişötesi bilgi ve becerilerin gelişimine odaklanabilir (Nietfeld, 2004).

Sperling ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada öz-düzenleyici öğrenme yapılarını incelemek için dört ana amaç ele almıştır. Bu amaçlardan birincisi; bilişötesi yapılar ile bilişötesinin ölçümleri arasında ilişki, ikincisi öğrenme stratejilerinin kullanımı ile bilişötesi arasındaki ilişki, üçüncüsü bilişötesi ve başarı arasındaki ilişki, dördüncüsü ise bilişötesi ölçümleri ile motivasyonel değişkenler arasındaki ilişkidir.

Araştırma sonuçları bilişötesinin “bilişin düzenlenmesi ve bilişin bilgisi” unsurlarının, beklenildiği gibi birbirleriyle güçlü şekilde ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Bununla birlikte elde edilen veriler stratejilerin kullanımı ile bilişötesi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Üçüncü amaç bilişötesi ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ancak bulgular beklenen ilişkiyi desteklememiştir. Literatürde de bilişötesi ve başarı arasındaki ilişki hakkında bir fikir birliği yoktur (Sperling ve diğerleri, 2002). Son olarak bu çalışma bilişötesi ile motivasyonel yapılar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular bu iki değişken arasındaki ilişkinin bilişötesi ve strateji kullanımı arasındaki ilişki kadar sağlam olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum önceki çalışmaların tahminleriyle tutarlıdır (Sperling ve diğerleri, 2004).

Bireyin performansını doğru biçimde izleyebilmesi yeteneği öz-düzenlenmiş öğrenmede temel unsurdur (Schraw, 2001). İzleme kavramını işletebilmek için dört bilişötesi yargı kullanılmaktadır. Bu yargılar bireyin görevi yerine getirirken bilişötesi

aktivitelerle ilgili işlemlerini yansıtmak için kullanılır. Bunlar: (a) görevin zorluğu (öğrenme kolaylığına ilişkin yargı), (b) öğrenme ve kavramayı izleme (öğrenme yargısı), (c) bilme duygusu ve (d) güven yargılarıdır. Özellikle öğrenme yargısı diğerlerini farklı şartlarda açığa çıkarabilir. Nelson ve Nares (1990)'ın bellek-ötesi kuramında, öğrenme yargıları onların bellek modelinde kazanma ve geri çağırma evrelerinde meydana gelmiştir. Bir okuduğunu anlama görevinde öğrenme yargıları, okuyucunun metni yavaş veya hızlı okuduğunun ve amaçlarının farkında olması veya ileride bu metinle ilgili bilgileri hatırlayıp hatırlamayacağına ilişkin değerlendirmeler yapması gibi aktiviteleri içerir. Öğrenme yargıları sınıf ortamında okumayı kavramanın yanı sıra, öğrencinin sınıfta ne kadar öğrendiğini ve gelecek sınavda nasıl bir performans sergileyebileceğine yönelik öz-değerlendirme yapmasıyla da ilgilidir (Pintrich ve diğerleri, 2000, aktaran; Nietfeld, 2004).

Üniversite öğrencileri sınırlı bir süre içinde birçok yeni bilgiye hakim olmak zorundadır. Sınıf öğrenmesi sıklıkla dinamiktir, sürekli yeni bilgiler elde edilir ve bu bilgiler sıkça güncelleştirilir. Bu geniş öz-düzenlenmiş öğrenme sürecinde öğrenciler çalışma sırasında veya hemen sonrasında tutarlı öğrenme yargılarında bulunma ihtiyacına sahiptirler. Bu öğrenme yargıları öğrenmedeki gelişmeyi değerlendirmek, gelecek çalışmayı düzenlemek ve sonraki performansı tahmin etmek için kullanılabilir (Nelson & Narens, 1990). Performansını doğru biçimde gözlemleyen ve değerlendiren öğrenciler en verimli öğrenme sonuçlarını elde etmek için çalışma stratejilerini devam ettirebilir veya uygun olan stratejilerle değiştirebilir (Hartman, 2001, aktaran; Nietfeld, 2004). Doğru öğrenme yargılarında bulunabilme yeteneği, öğrencilerin kavramalarına, konsantrasyonlarına ve yeni bilgiyi daha iyi izleyebilmelerine imkân sağlar. Bu yetenek ayrıca öğrencilere öğrenme amaçlarını düzenlemelerine ve böylece öğrenmede daha stratejik ve verimli olmalarına yardımcı olur (Tobias & Everson, 2000).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bilişötesi bilgi ve becerilerini artırmanın potansiyel yararları vardır. Buna rağmen güncel eğitim uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerinde öz-düzenleme yapmalarını kolaylaştıracak bilişötesi becerileri kullanmak yerine, tamamen içeriğe odaklanmış durumdadır. Eğitimcilerin odak noktalarını, bilişötesi bilgi ve becerilerin gelişim ve değerlendirilmesine doğru kaydırmaları gereklidir. Bununla birlikte araştırmalar bilişötesi bilgi ve becerileri geliştirmenin kompleks ve

zor bir süreç olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çoğu, öğrenmelerine yönelik bilişötesi bilgiye sahiptir ancak bu bilgi durağan olmaya eğilimlidir ve verimli performansa ulaştırmada tek başına yeterli değildir (Schraw, 1994). Oysa izleme yeteneği yavaşça gelişir, çocuklarda ve hatta yetişkinlerde bile oldukça yetersizdir. Araştırmacılar tarafından yapılan açıklamalar, öğrencilerin öğrenme yargılarında hataya düşmeleri durumunda elde ettikleri sonucun, beklentilerinden çok farklı olmasından dolayı hayal kırıklığına uğradıklarını kanıtlamıştır.

Zimmerman (1995) öğrencilerin sadece bilişötesi bilgiye sahip olmasının yeterli olmadığını; onların aynı zamanda stres ve yorgunlukla karşılaştıklarında bu bilginin kullanımını düzenlemeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Yeni öğrenmeyi doğru biçimde izleme, öğrencilere bilişötesi stratejilerle yeni içeriğe yoğunlaşmaları ve öğrenme amaçlarını düzenlemeleri için imkan sağlar (Aktaran; Gama, 2005). Zimmerman (2000) öz-düzenlenmiş öğrenmenin bilişötesi süreçlerini, öğrenme işleminin çeşitli zamanlarında öz-izleme, öz-değerlendirme ve plan yapma, amaç düzenleme ve organize etme olarak karakterize etmiştir. Bundan dolayı çaba, öz-yeterlilik, azim ve görev seçme gibi duruma bağlı motivasyonel sorunlar aynı zamanda öz-düzenlemenin önemli belirleyicileridir. Akademik başarı için bilişötesi gereklidir ancak yeterli değildir. En önemli nokta öğrencilerin öz-düzenleme uygulamaları aracılığıyla öğrenmeleri üzerinde kontrol geliştirmeleridir. Öğretmenler; öğrencilerine bir görevi yerine getirmeden önce, görevi yerine getirirken veya yerine getirdikten sonra, nasıl düşündükleri, öğrendikleri, hatırladıkları ve akademik görevleri nasıl yerine getirdikleri üzerinde düşünmelerini öğreterek, öğrenme üzerindeki kontrol ve farkındalıklarını geliştirebilirler (Aktaran; Gama, 2005).

1.20. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Bilişötesi Farkındalık

Harrison (1991) “Farkındalık, bilinçlilik, istenilen amaçların algısı, yapabilirlik, öğrenme görevinin özellikleri ve bağlamsal faktörler motivasyona katkıda bulunan bir kontrol duygusuna ulaştırır” (s. 37) görüşünü ileri sürerek bilişötesi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi tanımlamıştır. Bundan dolayı bilişötesi ve motivasyonun içerdikleri yapılar birbirine benzerdir ve bu yapılar öğrenme sürecinde çok büyük öneme sahiptir. Bilişötesi ve motivasyonun, öğrenme üzerinde pozitif etkileri olan benzer özellikler

sergiledikleri dikkate alındığında, hangi motivasyonel faktörlerin bilişötesi farkındalığı ve bilişötesi stratejilerin kullanımını yordayabileceğini anlamak önemlidir.

Bilişötesi ile amaç oryantasyonlarını araştıran çalışmalar, bireyin amaçları ile bilişötesi stratejilerle meşgul olma şablonlarını incelemiştir. Geleneksel olarak araştırmalar, öğrenme ortamlarında bilişötesi stratejilerin kullanılması ile öğrenme amaç oryantasyonunu benimsemenin ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Meece ve diğerleri, 1988; Middleton & Midgley, 1997). Öğrenme oryantasyonlu öğrenciler sadece öğreneceği materyali tam anlamıyla kavrayabilmek için çok zaman harcamakla ve zor bir öğrenme göreviyle yüzleştğinde daha azimli olmakla kalmayıp, aynı zamanda daha fazla çaba temelli stratejiler kullanmakta ve öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel aktivitelere daha eğilimli olmaktadır (Ames, 1992). Öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin; dikkat, öz-izleme ve sözel bilgiyi derin biçimde süreçlendirmeye ilişkili olan stratejilere değer verdikleri ve bu stratejileri kullanmaya istekli oldukları bildirilmiştir (Ames & Archer, 1988; Meece ve diğerleri, 1988).

Performans-yaklaşma oryantasyonunu inceleyen araştırmalar, bu amaç oryantasyonu ile bilişsel ve bilişötesi stratejiler arasında pozitif ilişki olduğuna yönelik bazı kanıtlar sağlamıştır (Meece ve diğerleri, 1988; Midgley ve diğerleri, 2001). Bununla birlikte bazı araştırmalar, tutarsızlıkların giderilmesi için öğrencilerin amaç oryantasyonlarına sahip olurken kullandıkları strateji çeşitlerinin araştırılmasını önemli görmüşlerdir. Bazı çalışmalar performans-yaklaşma amacını benimseyen öğrencilerin yüzeysel işlem stratejilerini (örneğin; ezberleme ve tekrarlama) kullanmaya daha fazla, derin işlem stratejilerini (örneğin; planlama, izleme ve detaylandırma) kullanmaya ise daha az eğilimli olduklarını tespit etmiştir (Elliot ve diğerleri, 1999; Graham & Nolan, 1991, Seifert, 1995; aktaran, Cowan, 2002). Seifert (1995) performans oryantasyonlu öğrencilerin, amaçlarına ulaşmalarını engellediği ve daha zor olduğu için, derin stratejileri kullanmaktan kaçınabilecekleri yorumunu yapmıştır. Araştırmacı yüzeysel işlem stratejilerinin bu öğrenciler için geçmişte daha uygun olduğunu ve risk almaktan çekindikleri için onların derin süreçlendirme stratejileri yerine yüzeysel olanları kullandıkları tahmininde bulunmuştur (Aktaran; Cowan, 2002). Öte yandan Middleton ve Midgley (1997) performans-yaklaşma amaçlarının genellikle öz-düzenlemeyi yordamadığını saptamıştır.

Performans-kaçınma amaç oryantasyonu başarı motivasyonu alanında görece yeni bir yapıdır ve bu amaç oryantasyonu ile bilişsel ve bilişötesi strateji kullanımı arasındaki ilişki çok az araştırmaya konu olmuştur. Middleton ve Midgley (1997) performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile öz-düzenlenmiş öğrenme stratejileri arasında negatif ilişki olduğunu varsaymış, ancak araştırma sonuçları bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki olmadığını göstermiştir. Diğer bir çalışma performans-kaçınma amaç oryantasyonunun yüzeysel işlem stratejilerinin pozitif yordayıcısı olduğunu, derin işlem stratejileriyle ise negatif ilişkili olduğunu göstermiştir (Elliot ve diğerleri, 1999, aktaran; Cowan, 2002).

Amaç oryantasyonu teorisiyle ilgili tüm görüşler ve araştırma sonuçları, amaç oryantasyonlarının bireyin davranışı için önemli göstergelere sahip olduğunu ve duygusal tepkiler (örneğin; başarı ve başarısızlık hakkındaki hisler) üzerinde uyumlu veya uyumsuz şekilde önemli etkileri olduğunu ileri sürmektedir (Dweck & Leggett, 1988). Pintrich (2000) bu amaçların ilk önceleri klasik başarı teorisi araştırmacıları tarafından ifade edildiği gibi “derin biçimde kökleşmiş, yayılmış motivasyonlar veya ihtiyaçlar olmadığını” açıklamıştır. Amaç oryantasyonu teorisine göre amaçlar “bireylerin başarmaya çalıştığı görevlerin bilişsel temsilleridir. Aynı zamanda amaç oryantasyonları doğa olarak bilişseldir” (Pintrich, 2000, s. 96). Bu amaç oryantasyonlarının bireyler tarafından “bilinçli” olarak benimsendiği ve davranışı etkilediği düşünüldüğünde, amaç oryantasyonları ile bilişötesinin doğal bir ilişkisi olabileceği akla gelmektedir. Amaç oryantasyonuna benzer biçimde bilişötesi de akademik görevlerde yüksek başarıya ulaştıran “bilinçli ve amaçlı” düşünmeyi içerir.

Bazı araştırmalar öğrenme veya performans amaçlarını benimseme ile bilişsel uğraşların nitelik ve niceliği arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir (Malpass, 1994; Nolen & Haladyna, 1990, aktaran; Wey, 1998). Örneğin Malpass (1994) öğrenme amaçlı öğrencilerin farkındalık, planlama, öz-kontrol ve bilişsel strateji gibi öz-düzenlenmiş öğrenme unsurlarıyla daha fazla ilgilendiklerini tespit etmiştir (Aktaran; Wey, 1998). Benzer biçimde Pintrich ve De Groot (1990) öğrenmede içsel amaç odaklı olan öğrencilerin özetleme, açıklamak ve detaylandırma gibi bilişsel stratejileri ve kavramayı izleme gibi öz-düzenleyici stratejileri kullanmaya daha eğilimli olduklarını kanıtlamıştır (Aktaran; Wey, 1998). Steven ve Gist (1997) ise öğrenme amacına

oryante olan öğrencilerin beceri koruma aktiviteleriyle daha fazla meşgul olduklarını, harcayacakları çabayı planladıklarını ve daha fazla pozitif tavır sergilediklerini ileri sürmüştür (Aktaran; Wey, 1998).

Amaç oryantasyonlarının bireyin davranışını düzenlemesinde etkili olduğu kanıtlanmıştır (Ford ve diğerleri, 1998; Pintrich & Schrauben, 1992; Steven & Gist; 1997, aktaran; Wey, 1998). Birçok çalışma performans amaçlarının aksine öğrenme amaçlarının, akademik başarıyı artırmak için gerekli olan bilişsel becerilere rehberlik ettiği ve bilişsel becerilerin gelişimine yardımcı olduğunu göstermiştir (Pintrich & De Groot, 1990; Schraw ve diğerleri, 1995).

Bununla birlikte araştırmalar öğrenme oryantasyonuna sahip veya içsel olarak motive olan öğrencilerin, performans amacını benimseyen ve dışsal olarak motive olan öğrencilere göre, sadece daha fazla çalışmak ve çaba sergilemekle kalmayıp aynı zamanda daha fazla bilişsel ve bilişötesi stratejiler kullandıklarını göstermiştir (Ames & Archer, 1988; Meece ve diğerleri, 1988; Pintrich & Garcia, 1991). Aynı zamanda McWhaw ve Abrami (2001) yaptıkları deneysel çalışmalarında, öğrenecekleri konuya yüksek düzeyde ilgi duyan öğrencilerin daha fazla bilişötesi stratejiler kullandıkları sonucunu elde etmişlerdir.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada aynı zamanda kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını benimseme açısından nasıl farklılaştıkları da incelenecektir. Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analiz teknikleri tanımlanacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü “ilişkisel tarama modelleri” olarak tanımlanır. Bu modellerden biri olan “karşılıklı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir. Modelde, en olası çözümden başlayarak ilişkilerin sınanması yani karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve random olarak seçilen 607 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 112'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 76'sı Okul Öncesi Öğretmenliği, 88'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 107'si Sınıf Öğretmenliği, 115'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 109'u Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. 322'si kız ve 285'i erkek öğrenciden oluşan örneklemin büyük bir kısmı (% 93) 18 ile 22 yaş arasındadır ve yaş ortalaması 20'dir. Katılımcıların 344'ü ilgisiz, 197'si demokratik, 44'ü otoriter ve 22'si koruyucu ebeveyn tutumları algısı bildirmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin 170'i kendilerini akademik açıdan başarılı, 402'si orta düzeyde ve 35'i ise başarısız olarak algılamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo: 11. Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	n	%	Değişken	n	%
Cinsiyet			Gelir düzeyi		
Kız	322	53	İyi	115	18,9
Erkek	285	47	Orta	424	69,9
Anne Eğitim Düzeyi			Düşük	68	11,2
Okur-yazar değil	76	12,5	Baba Mesleği		
İlkokul mezunu	353	58,2	İşçi	156	25,7
Ortaokul mezunu	43	7,1	Memur	134	22,1
Lise mezunu	80	13,2	Esnaf	84	13,8
Üniversite ve üzeri	55	9,1	Diğer	233	38,4
Baba Eğitim Düzeyi			Anne Mesleği		
Okur-yazar değil	15	2,5	Ev hanımı	510	84
İlkokul mezunu	254	41,8	İşçi	19	3,1
Ortaokul mezunu	70	11,5	Memur	33	5,4
Lise mezunu	155	25,5	Esnaf	24	4
Üniversite ve üzeri	113	18,6	Diğer	21	3,5
Kardeş Sırası			Kardeş Sayısı		
İlk çocuk	247	40,7	Tek çocuk	23	3,8
Ortanca çocuk	151	24,9	1 kardeş	244	40,2
Son çocuk	209	34,4	2 kardeş	160	26,4
Ebeveyn Tutumu			3 kardeş	75	12,4
İlgisiz	344	56,7	4 ve üstü	105	17,3
Koruyucu	22	3,6			
Demokratik	197	32,5			
Otoriter	44	7,2			

2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğrenciler, başarı amaç oryantasyonları, bilişötesi farkındalık düzeyleri, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarıları açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Katılımcıların başarı amaç oryantasyonlarına ilişkin verileri *Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)* ile bilişötesi farkındalık düzeylerine ilişkin verileri ise *Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)* ile elde edilmiştir. Algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarıya ilişkin veriler *Kişisel Bilgi Formu* ile elde edilmiştir. Bu ölçme araçları aşağıda detaylı biçimde tanıtılmaktadır.

2.3.1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, bölüm, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, ailenin gelir düzeyi, algılanan akademik başarı ve algılanan ebeveyn tutumlarını vb. belirlemeye yönelik 16 soru bulunmaktadır (Ek I).

2.3.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (BAOÖ)

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarıyla ilişkili tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği kullanılmıştır (Ek II). BAOÖ'nün orijinal formu 18 maddeden ve öğrenme amaç oryantasyonu (ÖAO), performans-yaklaşma amaç oryantasyonu (PYAO) ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu (PKAO) şeklinde 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçek "1 hiçbir zaman", "2 nadiren", "3 sık sık", "4 genellikle" ve "5 her zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir ve cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Orijinal formun yapı geçerliğini ölçmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ki-kare 298.55 ($p < 0.01$), GFI= .95, TLI= .95, CFI= .96 ve RMSEA= .049 ($p < 0.01$) sonuçları elde edilmiştir (Midgley ve diğerleri, 1998). Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin değişmezlik katsayısı ÖAO için .63, PYAO ve PKAO için .61 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlikleri farklı örneklerde .62 ile .84 aralığında değişmektedir.

Akın (2006) ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde bir dizi geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapmıştır. Geçerlik çalışması olarak ölçeğin yapı geçerliği ve çeviri geçerliği incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak iç tutarlılık Cronbach α ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

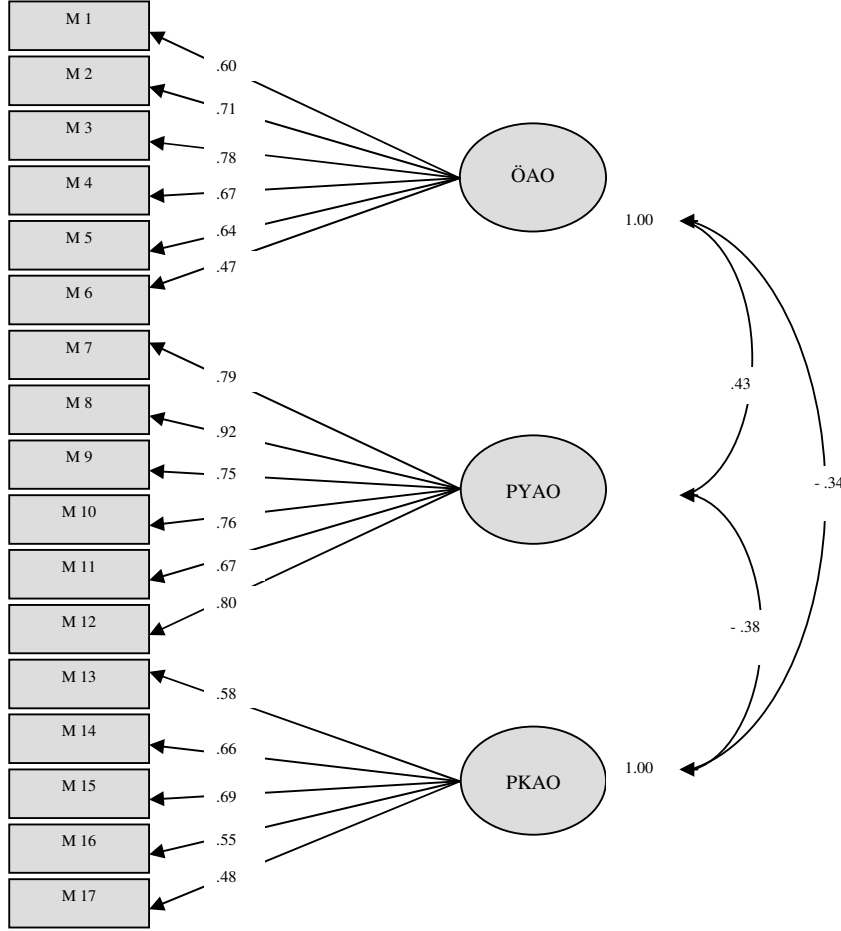
2.3.2.1. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla LISREL 8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır (Hu, & Bentler, 1999). Yapı geçerliğinin amacı ölçek maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması olduğundan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde ölçeğin orijinal formundaki ilk 6 maddenin ÖAO, 7-12. maddelerin PYAO ve 13-18. maddelerin PKAO olarak belirlendiğinde modelin uyum verme durumu incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi için çoklu uyum indeksi

kullanılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini incelemek için; Ki-kare (χ^2), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Normed Fit Index (NFI), Comparative Fit Index (CFI), Standardized RMR (SRMR), Goodness of Fit Index (GFI) ve Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi NFI, CFI, GFI ve AGFI > 0.90, RMSEA ve SRMR < 0.05 ölçüt olarak alınmıştır (Hu, & Bentler, 1999).

Orijinal formda 18 madde olarak geliştirilen BAOÖ için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13. madde uyum indekslerini bozduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Buna göre orijinal formda her üç faktör 6 madde ile ölçülmesine karşın, uyarlanmış ölçeğin nihai formunda ÖAO ve PYAO alt boyutları 6, PKAO alt boyutu ise 5 madde ile değerlendirilmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, Ki-kare=260.26 ($p<0.01$), RMSEA=0.047, NFI=0.95, CFI=.97, SRMR=0.049, GFI=0.95 ve AGFI=0.93 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9: Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri



Şekil 9'da görüldüğü gibi faktör yükleri ÖAO için .47 ile .78, PYAO için .67 ile .92 ve PKAO için .48 ile .69 arasında değişmektedir. Faktörler arasındaki ilişkiler ise ÖAO ve PYAO arasında .43, ÖAO ve PKAO arasında -.34 ve PYAO ve PKAO arasında ise -.38 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ÖAO ile PYAO arasında pozitif, ÖAO ile PKAO ve PYAO ile PKAO arasında ise negatif ilişki olduğu gözle çarpmaktadır.

Birinci faktör olarak bulunan öğrenme amaç oryantasyonu, bir öğrencinin öğrenme sürecinde materyali tam anlamıyla öğrenmeyi ve konuya hakim olmayı arzulamasıyla ilişkilidir. Bu amaç oryantasyonu öğrencinin bir aktiviteyi içsel motivasyonu ile gerçekleştirmesi, normatif yetenek sergilemek yerine öğreneceği konuya hakim olması, yeterlilik düzeyini kendisinin değerlendirmesi, gelişmeye odaklanması ve diğerlerinin aynı öğrenme görevinde nasıl bir performans sergilediğiyle ilgilenmemesi

gibi özellikleri yansıtır. Bu boyut 6 madde ile ölçülmekte ve maddelerin faktör yükleri .47 ile .78 arasında değişmektedir. Bu faktöre örnek olarak “okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir” maddesi gösterilebilir.

İkinci faktör olarak bulunan performans-yaklaşma amaç oryantasyonu, öğretmen ve ebeveynleri memnun etme, sınıfta iyi bir öğrenci profili çizme, kendisini önemli hissetmek amacıyla en iyi olmaya çalışma, diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalama ve yeterlilikleri kapsamında en iyiyi yapmaya ve diğerlerinden daha çok performans sergilemeye çalışma gibi özellikleri içermektedir. Bu boyut altındaki maddelerin faktör yükleri .67 ile .92 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam 6 madde ile ölçülmektedir. Bu faktöre örnek olarak “sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir” maddesi gösterilebilir.

Üçüncü ve son faktör performans-kaçınma amaç oryantasyonudur. Bu amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler, yeteneksiz veya aptal görünmemek, gülünç duruma düşmemek ve yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak amacıyla çaba harcarlar. Ayrıca bu öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekirse devam ettikleri çalışmayı kolaylıkla bırakırlar. Bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri ise .48 ile .69 arasında değişmektedir. Faktör ölçekte 5 madde ile ölçülmektedir. Bu faktöre örnek olarak “çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır” maddesi gösterilebilir.

2.3.2.2. Dil Geçerliliği

BAOÖ'nün uyarılama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de dil geçerliliğidir. Ölçeğin dil geçerliliğini sınamak amacıyla Sakarya ili merkez ve çeşitli ilçelerinde görev yapan 86 İngilizce öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara öncelikle ölçeğin İngilizce formu uygulanmış, bu formlar toplandıktan sonra ise Türkçe formlar uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon ÖAO için .96, PYAO için .97 ve PKAO için .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin İngilizceden dilimize uyarlandığı dikkate alındığında dil geçerliliğinin çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar

Türkçe formun İngilizce formu ile iyi bir uyuşma içinde olduğunu kanıtlamıştır. Ölçeğin çeviri geçerliği analizleri için SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

2.3.2.3. Madde analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

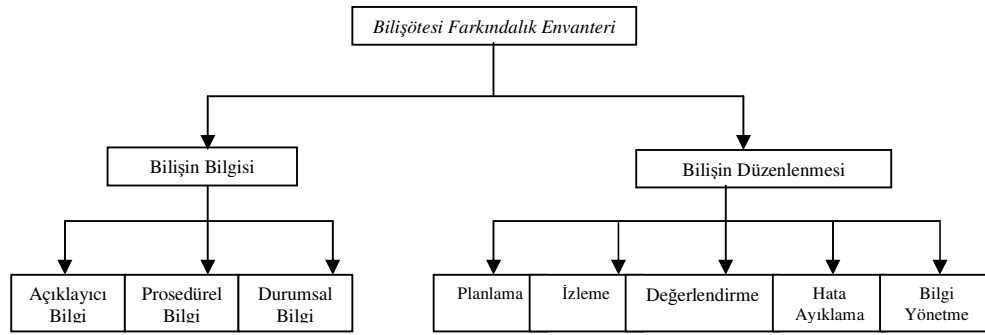
Ölçeğin Türkçe formunun madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenirlik çalışmaları için iç tutarlılık Cronbach Alpha (α) ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. BAOÖ'nün test-tekrar test güvenirlik çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere ölçeğin Türkçe formu 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.

Ölçeğin madde ayırt ediciliği düzeyini belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda madde-test korelasyonlarının, ÖAO için .42 ile .58, PYAO için .48 ile .61 ve PKAO için .48 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ÖAO için .77, PYAO için .79 ve PKAO için .78 dir. Test-tekrar test güvenirlikleri ise ÖAO için .95, PYAO için .91 ve PKAO için .94 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlik çalışmaları sonucunda her iki güvenirlik açısından ölçeğin yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik puanlarından elde edilen bulgular doğrultusunda BAOÖ'nün eğitim ve psikoloji alanındaki önemli bir yapı olan başarı amaçlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ölçeğin madde-test korelasyonlarının ve güvenirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

2.3.3. Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) kullanılmıştır (Ek III). Bu envanter (1) hiç bir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. BFE'nin orijinal formu; iki ana boyut altında yer alan sekiz alt faktörden oluşmaktadır. Ana boyutlardan birincisi olan bilişin bilgisi; bireyin kendisi hakkında ve öğrenme

sürecinde kullanacağı stratejiler ve bu stratejilerin hangi durumlarda daha verimli olacağı hakkındaki bilgidir. Bilişin düzenlenmesi ise öğrenme sürecini planlama, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi izleme, hataları düzeltme ve öğrenmeyi değerlendirme hakkındaki bilgidir. Bilişin bilgisi boyutu altında; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi, olmak üzere üç faktör yer almaktadır. İkinci ana boyut olan bilişin düzenlenmesi ise; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş faktöre sahiptir. BFE'nin faktörleri şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. BFE'nin Temel Boyutları ve Alt Faktörleri

Schraw ve Dennison (1994) envanteri geliştirme çalışmalarında öncelikle 120 maddelik bir havuz oluşturmuş ve pilot çalışma sonucunda madde sayısı 52'ye indirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda örneklem varyansının %65'nin bu iki ana boyut altında yer alan sekiz faktör tarafından açıklandığı görülmüştür. Envanterde yer alan 52 maddenin faktör yükleri .31 ile .70 arasında sıralanmaktadır. İç tutarlılık Cronbach α güvenilirlik katsayısı envanterin tümü için .95 olarak bulunmuş ve alt boyutlar için ise .88'den .93'e doğru sıralandığı görülmüştür. Ayrıca Schraw ve Dennison (1994) iki ana boyut olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu bildirmiştir ($r = .54$).

Abacı, Çetin ve Akın (2006) BFE'nin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, kapsam geçerliği, çeviri geçerliği ve uyum geçerliğini araştırmıştır. Ayrıca ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenilirlik çalışmaları olarak test-tekrar test, iki yarı ve iç tutarlılık Cronbach α güvenilirlik

katsayıları belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

2.3.3.1. Yapı Geçerliği

BFE'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir ad vermeye çalışılır. Faktör analizi bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılmaktadır (Balcı, 2000). Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir. Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür. Açıklanan varyans oranının % 30'un üzerinde olması davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004).

Bu çalışmada yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. Öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity testi χ^2 değeri 13490.274 ($p < .001$) bulunmuştur.

Yapılan ilk faktör analizinde, döngüsüz metod (unrotated) kullanılarak faktör çözümlenmesiyle maksimum faktör sayısı incelenmiş ve envanterin tek faktörlü olduğu belirlenmiştir. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde temel bileşenler tekniği ile oblique rotasyon faktör çözümlenmesi sonuçları 8 faktörlülükle sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın yaklaşık % 47'sini açıklayan 8 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktör sonuçları faktör yüklemeleri ile birlikte Tablo 12'de verilmiştir.

TABLO 12: BFE Faktör Analizi Bilgileri

Mad. No	Fak. 1 A. Bil.	Fak. 2 P. Bil.	Fak. 3 D. Bil.	Fak. 4 Plan.	Fak. 5 Izle.	Fak. 6 Değer.	Fak. 7 H. Ayık.	Fak. 8 B. Yön.
5	.72							
10	.58							
12	.43							
15	.35							
16	.35							
18	.35							
32	.35							
33		.63						
14		.45						
27		.37						
3		.36						
26			.74					
29			.58					
17			.53					
46			.49					
35			.43					
20			.32					
42				.65				
6				.47				
4				.45				
45				.45				
8				.43				
23				.39				
22				.38				
1					.61			
2					.57			
25					.55			
21					.51			
28					.46			
44					.33			
52					.32			
41					.32			
36						.70		
24						.50		
19						.47		
7						.47		
50						.42		
38						.35		
49							.83	
11							.78	
51							.49	
40							.38	
34							.37	
37								.75
31								.75
47								.75
9								.58
43								.42
13								.40
39								.34
30								.32
48								.32

Açıkladıkları varyans oranına göre tüm faktör yapıları incelenmiş ve yapı geçerliği bulguları olarak değerlendirilmiştir. Birinci faktör olarak bulunan yapı “Açıklayıcı bilgi” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok

bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .35 ile .72 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 4.4'ünü açıklamakta ve 7 maddeden oluşmaktadır.

İkinci faktör olarak bulunan “Prosedürel bilgi” 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ölçer ve aktivitelerin organize edilmesi aracılığıyla, bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme imkânı sağlar. Prosedürel bilgiye ait maddelerin faktör yükleri .36 ile .63 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 5'ini açıklamaktadır.

Üçüncü faktör olarak bulunan yapı “Durumsal bilgi” adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ifade eder ve hangi stratejilerin verimli ve ne zaman etkili ve kullanılmalılarının uygun olduklarını içerir. Bu faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .32 ile .74 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 7.1'ini açıklamakta ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu ilk üç faktör bilişin bilgisi ana boyutu altında yer almaktadır.

Dördüncü faktör “Planlama” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde toplanan maddeler bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını tahsis etmesini içerir. Faktör altındaki maddelerin yükleri .38 ile .65 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 5.7'sini açıklamakta ve 7 maddeden oluşmaktadır.

Beşinci faktör olarak belirlenen “İzleme” 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Faktör altındaki maddelerin yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 7.5'ini açıklamaktadır.

Altıncı faktör “Değerlendirme”dir ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddeler daha çok bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini

ölçmektedir. Faktör altında sıralanan maddelerin yükleri .35 ile .70 arasında değişmektedir. Bu faktör toplam varyansın % 6.1'ini açıklamaktadır.

Envanterdeki yedinci faktör “Hata ayıklama”dır. Bu faktör altında bulunan maddeler bireyin performans ve kavramadaki hataları düzeltmesini içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri .37 ile .83 arasında değişmekte ve faktör toplam varyansın % 4.9'unu açıklamaktadır. Bu faktör 5 maddeden oluşmaktadır.

Sekizinci ve son faktör ise “Bilgi yönetme”dir. Bu faktör altında yer alan maddeler bilgiyi daha verimli işlemek için kullanılan organize etme, detaylandırma, özetleme vb. strateji ve becerileri içerir. Bilgi yönetmeye ilişkin maddelerin faktör yükleri .32 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Toplam varyansın % 6.1'ini açıklayan bu faktör 9 maddeden oluşmaktadır. Planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme faktörleri bilişin düzenlenmesi ana boyutu altında yer almaktadır.

Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler incelenerek, aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. BFE'nin Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

Faktör	Açık. Bil.	Pros. Bil.	Dur. Bil.	Planlama	Izleme	Değer.	Hata ayık.	Bil. Yön.
Açık. Bil.	1,00							
Pros. Bil.	.20**	1,00						
Dur. Bil.	.15**	.15*	1,00					
Planlama	.30***	.20**	.20**	1,00				
Izleme	.25**	.11*	.18**	.30***	1,00			
Değer.	.27**	.23**	.23**	.27**	.23**	1,000		
Hata ayık.	.25***	.23*	.17*	.23**	.22**	.23**	1,000	
Bil. Yön.	.24***	.22**	.13*	.26**	.16*	.24**	.20*	1,000

2.3.3.2. Diğer Geçerlik Çalışmaları

BFE'nin kapsam geçerliğini (content validity) incelemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Türkçe form eğitim bilimleri alanında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu işlemler yapılırken ifadelerin olumlu ve olumsuz ağırlıklarının eşit olmasına ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat edilmiştir.

BFE'nin uyarlama çalışmasında uygulanan geçerlik çalışmalarından birisi de dil geçerliğidir (language validity). Envanterin dil geçerliğini incelemek amacıyla Sakarya ili merkez ve çeşitli ilçelerinde görev yapan 86 İngilizce öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Bu öğretmenlere öncelikle İngilizce form uygulanmış, bu formlar toplandıktan sonra ise Türkçe formlar uygulanmıştır. Envanterin İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon dil geçerliği olarak alınmıştır. Sonuçlar her iki form arasındaki korelasyonun .89 olduğunu göstermiştir.

Uyum geçerlik (concurrent validity) düzeyini saptamak amacıyla ise Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile bu araştırmada uyarlanacak olan envanter Sakarya üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 607 üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon .93 olarak hesaplanmış ve bu sonuç uyarlanan formun uyum geçerliği puanı olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışmalarına ilişkin analizler SPSS 11.5 programı kullanılarak yapılmıştır.

2.3.3.3. Madde analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Madde-toplam test korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2004). Diğer bir ifadeyle, bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Bu bağlamda, madde-toplam test korelasyonunun pozitif ve yüksek olması beklenir. Madde-toplam test korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edilir. BFE için yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği görülmüştür. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 14'te verilmiştir.

TABLO 14: BFE Madde Test Korelasyonları

Mad. No	r	Mad. No	r	Mad. No	r	Mad. No	r
1	.57	14	.55	27	.63	40	.64
2	.47	15	.59	28	.65	41	.58
3	.41	16	.51	29	.57	42	.42
4	.50	17	.48	30	.60	43	.56
5	.35	18	.51	31	.58	44	.55
6	.52	19	.49	32	.54	45	.53
7	.51	20	.57	33	.49	46	.51
8	.53	21	.58	34	.46	47	.47
9	.45	22	.53	35	.61	48	.48
10	.42	23	.63	36	.61	49	.58
11	.46	24	.54	37	.59	50	.58
12	.62	25	.48	38	.54	51	.40
13	.59	26	.60	39	.56	52	.62

BFE'nin Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayıları envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi faktörü için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulunmuştur.

BFE'nin test-tekrar test güvenilirlik çalışması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 164 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere Türkçe form 21 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Envanterin test-tekrar test güvenilirlik düzeyini belirlemek için her iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon hesaplanmış ve sonucun .95 olduğu görülmüştür. Son olarak iki yarı güvenilirlik düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda envanterin iki yarı güvenilirlik puanının .91 olduğu saptanmıştır. Envanterin madde-test korelasyonlarının ve güvenilirliklerinin kestirilmesinde SPSS 11.5 programı kullanılmıştır.

BFE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara dayanarak, bu envanterin Türkçeye başarılı biçimde uyarlanarak kullanıma hazır ve üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

2.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği (Akın, 2006), Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Abacı, Çetin ve Akın, 2006) ile Kişisel bilgi formu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören ve random olarak belirlenen 750

civarında üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılacak çalışmalar ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin ilgili bölüm başkanlıklarından gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması sürecinde gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulamalar grup halinde sınıflarda yapılmıştır. Uygulamalar sonucunda boş bırakıldığı veya ciddi biçimde doldurulmadığı tespit edilen veriler analizlere sokulmamıştır. Bu nedenle istatistiksel analizlerin yapıldığı araştırma örneklemini 607 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama boyutu yaklaşık 2 ay sürmüştür.

2.5. Veri Analizler Teknikleri

Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler, amaçlarda verilen durumlara uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmadaki katılımcılara uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler doğrusal regresyon analiziyle, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeylerine göre başarı amaç oryantasyonlarına arasındaki farklılıklar tek yönlü varyans analiziyle, başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiler korelasyonla ve başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre farklılıklar t testi tekniği ile incelenmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak ve kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını benimseme düzeyleri açısından ne derece farklılaştıklarını belirlemektir. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını belirlemek için “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği”, bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek için “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeylerini belirlemek için ise “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin başarı amaç oryantasyonları ile yordanmasını incelemek için “Doğrusal Regresyon Analizi” (Linear Regression Analysis), başarı amaç oryantasyonları ile algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı arasındaki farklılıkları incelemek için “ANOVA” (Analysis of variance) ve kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından sergiledikleri farklılıkları belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular temel olarak 6 grup altında sınıflanabilir. Bunlar:

1. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin, başarı amaç oryantasyonları ile yordanmasına yönelik bulgular,
2. Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular,
3. Üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular,
4. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular,
5. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular,

6. Başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyet farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgulardır.

Araştırmayı yürütmede aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

3.1. Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına Yönelik Bulgular

Araştırma sorusu 1: Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri, başarı amaç oryantasyonları ile anlamlı olarak yordanabilir mi?

Bu araştırma sorusunda üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonuna göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Doğrusal Regresyon Analizi ile elde edilmiştir.

Araştırmada yapılan regresyon analizine göre, bilişötesi farkındalık düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki çoklu korelasyon katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Buna göre, başarı amaç oryantasyonları bilişötesinin % 68'ini açıklayabilmektedir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	354430,068	3	118143,356	434,02	.000
Residual	164141,101	603	272,207		
Toplam	518571,170	606			

Yordayıcılar: (Sabit), Performans-kaçınma, Öğrenme, Performans-yaklaşma

Bağımlı Değişken: Bilişötesi

Regresyon denkleminin anlamlılığı için yapılan varyans analizi sonuçları tablo 15'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, başarı amaç oryantasyonlarından bilişötesini yordamak için kurulan model anlamlıdır (F= 434.02 p=.000).

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Başarı Amaç Oryantasyonları ile Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu

	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
Constant	87,799	4,895		17,938	.000
Öğrenme	3,311	.153	.53	21,628	.000
Perf. Yaklaşma	1,982	.134	.37	14,796	.000
Perf. Kaçınma	-1,745	.207	-.20	-8,424	.000

Bağımlı Değişken: Bilişötesi

Yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen regresyon denklemi ve katsayıların anlamlılığına ilişkin t testi yapılmıştır. Tablo incelendiğinde, sabit, öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma değişkenlerine ait tüm katsayılar anlamlıdır. Tablo 16’da verilen standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde yordamaya yaptıkları katkıya göre, öğrenme (.53), performans yaklaşma (.37) ve en düşük negatif katkıyı da performans kaçınma (-.20) değişkenleri olarak sıralanmıştır.

3.2. Üniversite öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırma sorusu 2: Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon kullanılmıştır. Bu farkı irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

- Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ile performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu

	Öğrenme	Perf-yaklaşma	Perf-kaçınma
Öğrenme	1		
Perf-yaklaşma	.33**	1	
Perf-kaçınma	-.25**	-.27**	1

** p<.01

Tablo 17’ye göre üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde ($r = .33$; $p<.01$), öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ve orta düzeyde ($r = -.25$; $p<.01$) ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında da negatif ve orta düzeyde ($r = -.27$; $p<.01$) ilişkiler olduğu görülmektedir.

3.3. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 3: Üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre, öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Ebeveyn tutumları olarak, genelde olduğu gibi ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu tutumlar incelenmiştir. Bu farkı irdelemek için şu üç alt soru sorulmuştur:

1. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları hangileridir?

Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 18 ve tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 18. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

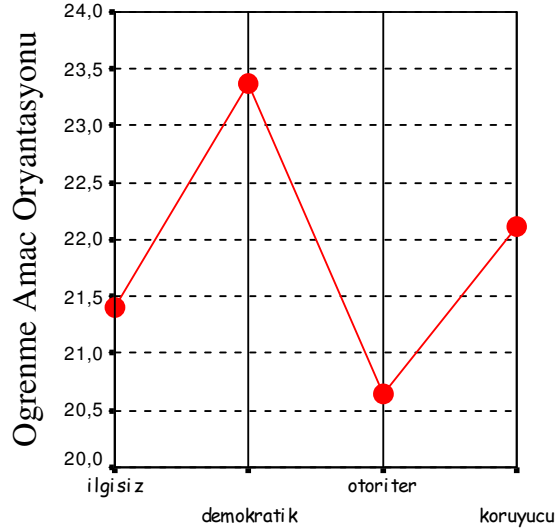
Ebeveyn Tutumları	N	Ortalama	Std. Sapma
İlgisiz	22	21,41	5,29
Demokratik	197	23,38	4,44
Otoriter	44	20,63	4,90
Koruyucu	344	22,11	4,70
Toplam	607	22,39	4,71

Tablo 19. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	374,183	3	124,728	5,760	.001
Grup içi	13058,282	603	21,656		
Toplam	13432,465	606			

Tablo 18’de ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 19’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı algılanan ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3-603}=5,760$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan ebeveyn tutumlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın demokratik ebeveyn tutumu ($\bar{X}=23,38$) ile otoriter ebeveyn tutumu ($\bar{X}=20,63$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre demokratik ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin en yüksek, otoriter ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin ise en düşük olduğu söylenebilir. Aşağıdaki grafik bu sonucu daha net biçimde betimlemektedir.

Şekil 11. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonları



Ebeveyn Tutumları

2. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları hangileridir?

Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 20 ve tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

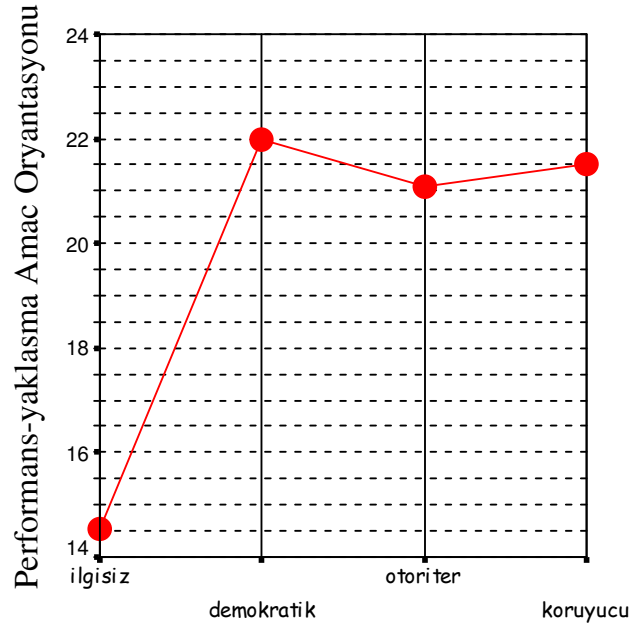
Ebeveyn Tutumları	N	Ortalama	Std. Sapma
İlgisiz	22	14,55	5,98
Demokratik	197	21,98	5,21
Otoriter	44	21,09	6,44
Koruyucu	344	21,51	5,06
Toplam	607	21,38	5,41

Tablo 21. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1108,657	3	369,552	13,373	.000
Grup içi	16662,905	603	27,633		
Toplam	17771,562	606			

Tablo 20’de ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 21’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı algılanan ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin, performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3-603}=13,373$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan ebeveyn tutumlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilgisiz ebeveyn tutumu ($\bar{X}=14,55$) ile demokratik ebeveyn tutumu ($\bar{X}=21,98$), ilgisiz ebeveyn tutumu ile otoriter ebeveyn tutumu ($\bar{X}=21,09$) ve ilgisiz ebeveyn tutumu ile koruyucu ebeveyn tutumu ($\bar{X}=21,51$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre demokratik ve koruyucu ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin yüksek, ilgisiz ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin ise düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu aşağıdaki grafikte daha somut olarak görülebilir.

Şekil 12. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonları



Ebeveyn Tutumları

3. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları hangileridir?

Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 22 ve tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 22. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

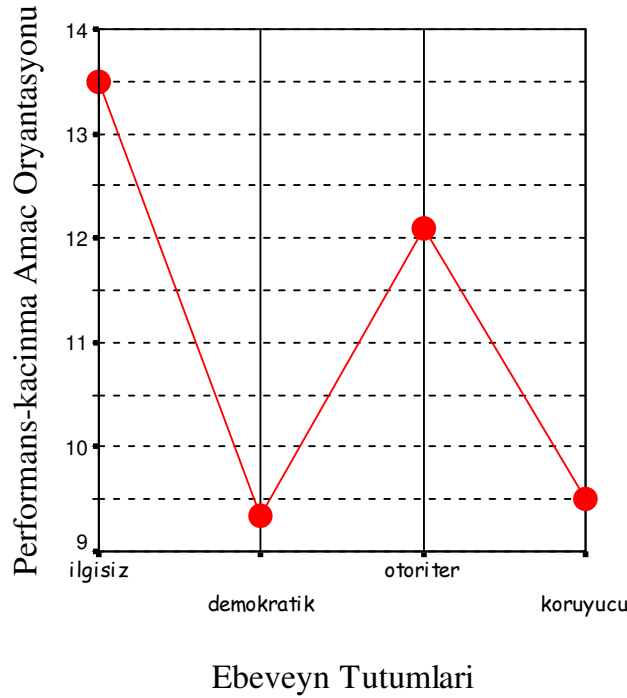
Ebeveyn Tutumları	N	Ortalama	Std. Sapma
İlgisiz	22	13,50	4,84
Demokratik	197	9,33	2,94
Otoriter	44	12,09	4,80
Koruyucu	344	9,51	3,01
Toplam	607	9,78	3,42

Tablo 23. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	603,730	3	201,243	18,747	.000
Grup içi	6472,999	603	10,735		
Toplam	7076,728	606			

Tablo 22’de ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 23’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı algılanan ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3-603}=18,747$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan ebeveyn tutumlarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ilgisiz ebeveyn tutumu ($\bar{X}=13,50$) ile demokratik ebeveyn tutumu ($\bar{X}=9,33$) ve ilgisiz ebeveyn tutumu ile koruyucu ebeveyn tutumu ($\bar{X}=9,51$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu sonuca göre ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin yüksek, demokratik ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin ise düşük olduğu söylenebilir. Aşağıdaki grafikte bu sonuç daha net biçimde sergilenmiştir.

Şekil 13. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonları



3.4. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 4: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı algıları başarılı, orta düzey ve başarısız olarak ele alınmıştır. Aşağıdaki alt araştırma soruları bu farklılığı incelemektedir:

1. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları nasıldır?

Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 24 ve tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 24. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

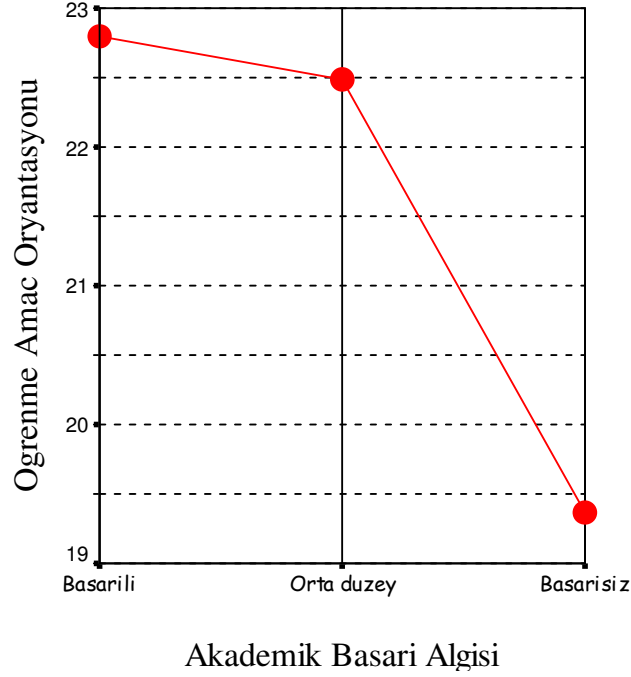
Algılanan Akademik Başarı	N	Ortalama	Std. Sapma
Başarılı	170	22,80	4,76
Orta	402	22,48	4,63
Başarısız	35	19,37	4,37
Toplam	607	22,39	4,70

Tablo 25. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	350,752	2	175,376	8,097	.000
Grup içi	13081,712	604	21,658		
Toplam	13432,465	606			

Tablo 24’te başarılı, orta ve başarısız akademik başarı algısına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 25’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı akademik başarı algısı düzeylerine sahip öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-604}=8,097$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan akademik başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı algısı başarılı ($\bar{X}=22,80$) ile başarısız ($\bar{X}=19,37$) ve akademik başarı algısı orta düzey ($\bar{X}=22,48$) ile başarısız arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile algılanan akademik başarıları arasındaki farklılıklara ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.

Şekil 14. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Öğrenme Amaç Oryantasyonları



2. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları nasıldır?

Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 26 ve tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 26. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

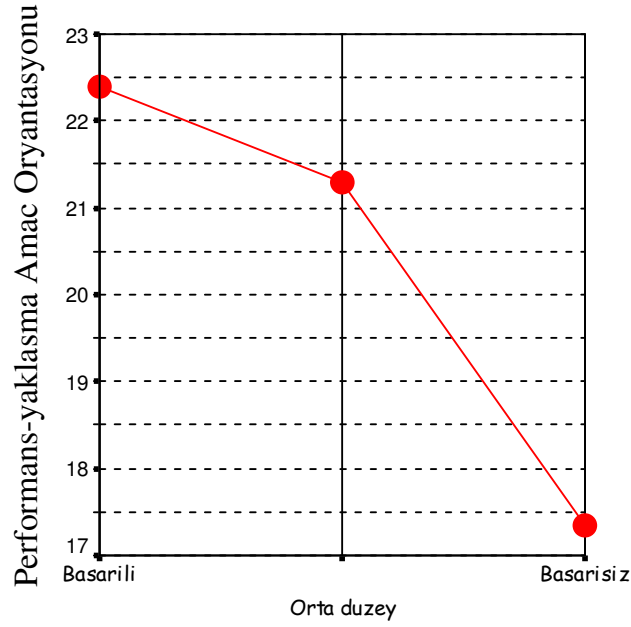
Algılanan Akademik Başarı	N	Ortalama	Std. Sapma
Başarılı	170	22,41	5,09
Orta	402	21,30	5,23
Başarısız	35	17,34	7,01
Toplam	607	21,38	5,42

Tablo 27. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	751,707	2	375,853	13,338	.000
Grup içi	17019,855	604	28,179		
Toplam	17771,562	606			

Tablo 26’da başarılı, orta ve başarısız akademik başarı algısına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 27’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı akademik başarı algısı düzeylerine sahip öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-604}=13,338$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan akademik başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı algısı başarılı ($\bar{X}=22,41$) ile başarısız ($\bar{X}=17,34$) ve akademik başarı algısı orta düzey ($\bar{X}=21,30$) ile başarısız arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Aşağıdaki grafik bu sonucu daha somut olarak ortaya koymaktadır.

Şekil 15. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-yaklaşma Amaç Oryantasyonları



Akademik Başarı Algisi

3. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları nasıldır?

Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 28 ve tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 28. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

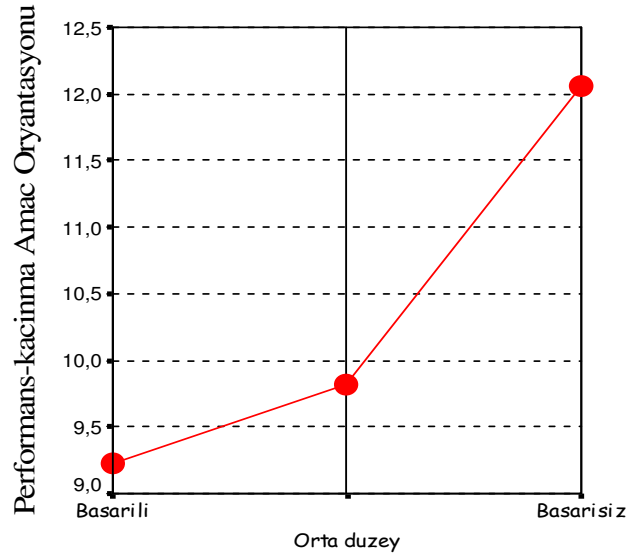
Algılanan Akademik Başarı	N	Ortalama	Std. Sapma
Başarılı	170	9,23	3,31
Orta	402	9,82	3,21
Başarısız	35	12,05	5,04
Toplam	607	9,78	3,42

Tablo 29. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	233,685	2	116,843	10,313	.000
Grup içi	6843,043	604	11,330		
Toplam	7076,728	606			

Tablo 28’de başarılı, orta ve başarısız akademik başarı algısına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 29’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı akademik başarı algısı düzeylerine sahip öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-604}=10,313$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan akademik başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı algısı başarılı ($\bar{X}=9,23$) ile başarısız ($\bar{X}=12,05$) ve akademik başarı algısı orta düzey ($\bar{X}=9,82$) ile başarısız arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin anlamlı biçimde düştüğü söylenebilir. Bu farklılığa ilişkin grafik sonucu somut biçimde ortaya koymaktadır.

Şekil 16. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algularına Göre Performans-kaçınma Amaç Oryantasyonları



Akademik Başarı Algisi

3.5. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algularına Göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 5: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algularına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algularına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı alguları başarısız, orta düzey ve başarısız şeklinde sınıflandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algularına göre bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 30 ve tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 30. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algularına Göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

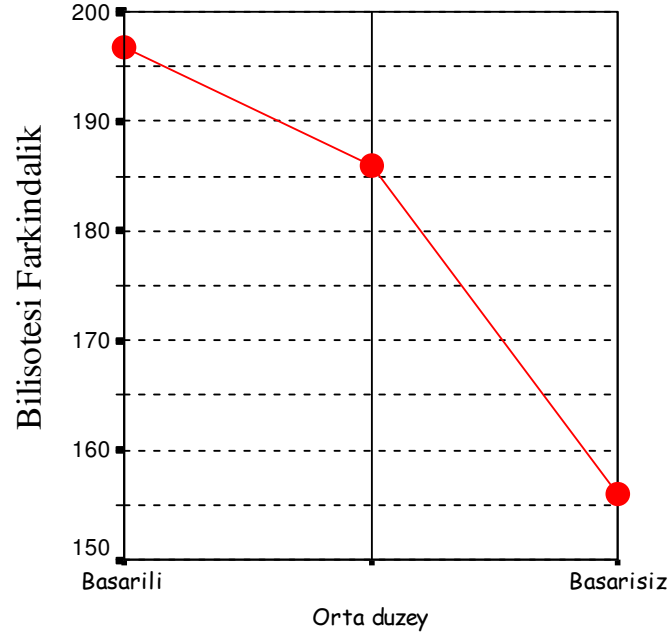
Algılanan Akademik Başarı	N	Ortalama	Std. Sapma
Başarılı	170	196,81	29,12
Orta	402	185,89	27,52
Başarısız	35	156,02	25,00
Toplam	607	187,22	29,25

Tablo 31. Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarı Algılarına Göre Bilişötesi Farkındalık Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	50399,821	2	25199,911		
Grup içi	468171,348	604	775,118	32,511	.000
Toplam	518571,170	606			

Tablo 30’da başarılı, orta ve başarısız akademik başarı algısına sahip öğrencilerin N sayıları, ortalamaları, standart sapmaları, tablo 31’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı akademik başarı algısı düzeylerine sahip öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-604}=32,511$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi algılanan akademik başarı düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın akademik başarı algısı başarılı ($\bar{X}=196,81$) ile başarısız ($\bar{X}=156,02$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin algılanan akademik başarı düzeyleri yükseldikçe bilişötesi farkındalık düzeyleri de anlamlı biçimde yükselmektedir. Aşağıda verilen grafik bu sonucu daha net betimlemektedir.

Şekil 17. Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarı Algılarına Göre Bilisötesi Farkındalık Düzeyleri



Akademik Başarı Algisi

3.6. Başarı Amaç Oryantasyonları Açısından Cinsiyet Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 6: Cinsiyet açısından üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyet farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet farklılıkları açısından öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları incelenmiştir.

Tablo 32. Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Karşılaştırılması İçin t Testi Tablosu

Amaç Oryantasyonu	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Öğrenme	Erkek	285	21,80	4,89	-.296	605	.003
	Kız	322	22,92	4,48			
Performans-yaklaşma	Erkek	285	22,14	5,18	-.366	605	.000
	Kız	322	20,53	5,56			
Performans-kaçınma	Erkek	285	10,71	3,48	.641	605	.000
	Kız	322	8,97	3,15			

Tablo 32’de cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarına ait N sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre her üç amaç oryantasyonu açısından farklılaştığı görülmektedir. Öğrenme amaç oryantasyonu açısından ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır ($t_{0,05; 605} = -.296$). Bu farklılık kız öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 22,92$, $Ss = 4,48$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 21,80$, $Ss = 4,89$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla öğrenme amaçlarını benimsedikleri ve bu amaç oryantasyonuna oryante olma eğilimi sergiledikleri söylenebilir.

Kız ve erkek üniversite öğrencileri performans-yaklaşma amaç oryantasyonu açısından da anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($t_{0,05; 605} = -.366$). Bu farklılık erkek öğrencilerin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 22,14$, $Ss = 5,18$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 20,53$, $Ss = 5,56$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu daha fazla benimseme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Son olarak kız ve erkek üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonu açısından da anlamlı düzeyde farklılaştıkları görülmektedir ($t_{0,05; 605} = .641$). Bu farklılık erkek öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonu puan ortalamalarının ($\bar{X} = 10,71$, $Ss = 3,48$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından

(\bar{X} =8,97, Ss= 3,15) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla performans-kaçınma amaç oryantasyonlu olduğu söylenebilir.

3.7. Bulguların Özeti

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek için altı temel araştırma sorusu kullanılmıştır. Birinci araştırma sorusunda üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin başarı amaç oryantasyonları ile yordanması ele alınmıştır. Elde edilen bulgular kurulan modelin anlamlı olduğunu ($F= 434.02$ $p=.000$) ve üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin başarı amaç oryantasyonları ile yordanabildiğini göstermiştir. Ayrıca bulgular, bilişötesi farkındalık düzeyi ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki çoklu korelasyon katsayısının .83 olduğunu ortaya koymuştur.

İkinci araştırma sorusunda üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğrenme/performans-yaklaşma amaç oryantasyonları arasında pozitif, öğrenme/performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında negatif ve performans-yaklaşma/performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Üçüncü araştırma sorusunda ise üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklar incelenmiş ve öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin hangi spesifik ebeveyn tutumlarına sahip olduğu araştırılmıştır. Bu araştırma sorusundan elde edilen bulgular, öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin sıklıkla demokratik ebeveyn tutumları algısına sahip olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin otoriter ebeveyn tutumları algısına en az sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir amaç oryantasyonu olan performans-yaklaşmayı benimseyen öğrencilerin çoğunlukla demokratik ve otoriter ebeveyn tutumları algısına, en az ise ilgisiz ebeveyn tutumu algısına sahip olduğu görülmüştür. Performans-kaçınma açısından ele alındığında, bu amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin genellikle ilgisiz ebeveyn tutumlarına

sahip oldukları, en az ise koruyucu ve demokratik ebeveyn tutumları algısı bildirdikleri görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusu üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları incelemektedir. Bu soruda öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını benimseyen öğrencilerin başarılı, orta düzey ve başarısız akademik başarı algılarından hangisine sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonlarını benimseyen öğrencilerin akademik başarı algılarının 'başarılı', performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin akademik başarı algılarının 'başarısız' olduğunu kanıtlamıştır.

Beşinci araştırma sorusunda üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Sonuçlar akademik başarı algısı 'başarılı' olan öğrencilerin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa, 'başarısız' olan öğrencilerin ise düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Altıncı ve son araştırma sorusunda ise üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyetlere göre farklılıkları incelenmiştir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan analiz sonucunda, kız üniversite öğrencilerinin daha çok öğrenme amaç oryantasyonunu benimsedikleri, erkek üniversite öğrencilerinin ise daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsedikleri görülmüştür.

BÖLÜM 4: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma hipotezleri rehberliğinde tartışılacak ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanacaktır. Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Elde edilen bulgular öğrenmenin duygusal ve bilişsel süreçleri olarak dikkate alınan başarı amaç oryantasyonları ve bilişötesi farkındalığa ilişkin önemli teorik çıktılar sumakta ve öne sürülen tüm hipotezleri desteklemektedir. Aşağıda her bir hipotez ve ilgili bulgu sırasıyla ele alınacaktır.

4.1. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Bilişötesi Farkındalık

Bilişötesi farkındalık düzeylerinin başarı amaç oryantasyonları ile yordanması aşağıdaki hipotez ve alt denenceler doğrultusunda incelenmiştir:

H₁: Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri başarı amaç oryantasyonları ile yordanabilir.

Birinci hipotezde araştırmada incelenen iki temel yapı olan başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık arasında ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bu hipotezde öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiler üç alt denence ile incelenmiştir:

H_{1a}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Birinci alt denencede üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu varsayılmıştı. Bu denencenin öne sürülmesindeki temel gerekçe şudur; öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin asıl amacı öğrenecekleri materyale hakim olmak ve gelişmeye odaklanmaktır. Bu özelliklerinden dolayı öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin çalışmalarını planlama, kontrol etme, izleme ve değerlendirme gibi bilişötesi aktiviteleri kullanma ve kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilişötesi farkındalığa sahip olma olasılıkları daha yüksektir. Bu denenceyi test etmek

için yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüş ve bu denence doğrulanmıştır. Buna göre öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

H_{1b}: Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Birinci alt denenceye benzer biçimde ikinci alt denencede de üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna sahip olmaları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmıştı. Her ne kadar performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin temel amacı iyi bir performans sergilemek, akranlarından daha başarılı görünmek ve öğretmen veya ebeveynlerinden olumlu değerlendirmeler almak olsa da tüm bu amaçlara ulaşabilmek için üst düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olmaları, yani öğrenme çalışmalarını bilinçli biçimde izlemeleri, kontrol etmeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. İkinci alt denencenin varsayımı bu mantıksal gerekçeye dayanmaktadır. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda, denence doğrulanmış ve elde edilen sonuçlar performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna sahip olan üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu kanıtlamıştır. Ancak bu ilişki öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık düzeyi arasındaki ilişki kadar yüksek bulunmamıştır. Buna göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna sahip olan öğrencilerin, öğrenme amaç oryantasyonlu öğrenciler kadar yüksek düzeyde olmasa da önemli düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

H_{1c}: Üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır.

Üçüncü alt denencede ise performans-kaçınma amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu varsayılmıştı. Bu denencenin öne sürülmesine temel gerekçe olarak, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin diğer öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerinden negatif tepkiler almamak için gerekirse öğrenme çalışmalarına katılmamaları, pasif bir tutum izlemeleri ve zor öğrenme görevleriyle yüzleştiklerinde kolaylıkla yaptıkları

çalışmaları terk etmeleri gösterilebilir. Bu özelliklerinden dolayı performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin bilişötesi farkındalığa sahip olmaları, öğrenmelerini içsel motivasyonla gerçekleştirmeleri, planlamaları, izlemeleri, değerlendirmeleri ve en önemlisi de kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilgiye sahip olmaları zordur. Yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda bu hipotezi destekler biçimde, üniversite öğrencilerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bu beklenen sonuca göre performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilişötesi bilgiye ve bilişsel süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme olan bilişötesi düzenleme becerilerine sahip olmadıkları söylenebilir.

Bu hipotezden elde edilen sonuçlar iki şekilde yorumlanabilir. Birinci olarak önceki literatürle tutarlı biçimde bu çalışmada da öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişkinin görülmesi kuramsal çerçeveye uygun olarak beklenen bir ilişkiyi göstermektedir. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin derin bilişsel stratejileri kullandıkları, öz-izlemeye önem verdikleri ve bilgiyi derin biçimde süreçlendirdikleri dikkate alındığında (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Meece ve diğerleri, 1988) bu sonucun ortaya çıkması beklenen bir durumdur.

İkinci olarak ise performans amaç oryantasyonuna ilişkin elde edilen sonuçlar önceki literatürle çelişir niteliktedir. Bu çelişki başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılan araştırmaların, amaç oryantasyonlarını öğrenme ve performans şeklinde ikili bir model olarak dikkate almasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Wey (1998) öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasında pozitif, performans amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasında ise negatif ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde Plants (2000) de başarılı öğrencilerin daha çok öğrenme amaç oryantasyonlu ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, performans amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğunu tespit etmiştir. Ancak bu çalışmalar performans amaç oryantasyonunu bir derece negatif betimleyen ve tamamen uyumsuz özelliklerle ilişkilendiren klasik amaç oryantasyonu çerçevesinde yürütülmüştür. Çağdaş amaç oryantasyonu teorisinde ise, performans

amaç oryantasyonunun tamamen negatif ve uyumsuz olmadığı bazı durumlarda öğrenme amaç oryantasyonuna göre daha uyumlu çıktılara yol açtığı ileri sürülmekte ve performans amaç oryantasyonu için, performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ve performans-kaçınma amaç oryantasyonu şeklinde ikili bir sınıflama yapılarak birincisi uyumlu ve pozitif, ikinci amaç oryantasyonu ise uyumsuz ve negatif değişkenlerle ilişkilendirilmektedir. Bu araştırmada çağdaş başarı amaç oryantasyonu sınıflaması dikkate alınmış, denenceler buna göre düzenlenmiş ve performans-yaklaşma ile performans-kaçınma amaç oryantasyonunun bilişötesi farkındalık açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular performans-yaklaşma amaç oryantasyonunun bilişötesi farkındalıkla pozitif, performans-kaçınma amaç oryantasyonunun ise negatif ilişkisi olduğunu göstermiş ve başarı amaç oryantasyonu literatürüne yeni bir bakış açısı sağlamıştır.

Öğrenme amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna göre daha yüksek düzeyde olmasını anlayabilmek için her iki amaç oryantasyonunun özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Amaç oryantasyonu literatürü öğrenme oryantasyonlu öğrencileri, öğrenmeye, anlamaya ve problemleri çözmeye içsel olarak motive olan bireyler olarak tanımlamıştır. Bu öğrencilerin yeterlilik duygusu, bireyin çabasının başarıya ulaştıracağına yönelik inançlarından kaynaklanmaktadır. Onların öğrenme süreciyle aktif biçimde ilgilenmeleri ve nasıl daha iyi öğrenebileceklerine yönelik genel bir farkındalık kazanmaları, öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olmaktadır. Bunun aksine performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrenciler akranlarından daha fazla performans sergilemeye ve diğer bireyler üzerinde olumlu izlenimler bırakmaya odaklanır. Aynı zamanda bu öğrenciler kendilerini yeteneksiz olarak algıladıklarında, daha az çaba sergiler ve öğrenmeyi daha başarılı görünmeye ve istenilen amaçlara ulaşmaya yardım eden bir araç olarak görürler (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992; Dweck, 1989). Bu iki özellik kıyaslandığında öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrencilere göre, uyumlu öğrenme şablonlarına sahip olma, öğrenme süreciyle aktif biçimde ilgilenme ve bilişsel süreçlerine ilişkin bilişötesi farkındalık kazanma olasılıklarının daha fazla olduğu net biçimde anlaşılmaktadır.

4.2. Başarı Amaç Oryantasyonları Arasındaki İlişkiler

Öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının birbirleriyle olan ilişkilerini incelemek için aşağıdaki hipotez ve alt denenceler ışığında çalışılmıştır:

H₂: Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı ilişki vardır.

İkinci hipotezde öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında ilişki olduğu öne sürülmüştü. Bu üç amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiler şu denencelerle incelenmiştir:

H_{2a}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif ilişki vardır.

Öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda iki amaç oryantasyonu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenme amaç oryantasyonlu öğrenciler ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin oryante oldukları amaçların temel anlamda birbirlerine zıt oldukları dikkate alındığında bu sonuç ilginç görünmekle birlikte ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuç için mantıklı bir açıklama olarak hem öğrenme oryantasyonlu öğrencilerin, hem de performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilere göre daha yüksek olması gösterilebilir. Ayrıca her iki öğrenci grubunun da akademik başarı açısından başarılı bir grafik çizmeleri de bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir faktör olarak görülebilir.

H_{2b}: Üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ilişki vardır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Bu beklenen bir ilişkidir. Çünkü öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin performans-kaçınma amaç oryantasyonuna yönelik özellikler sergilemeleri mümkün değildir. Öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerde temel amaç, bilgi ve beceri

düzeşini gerçek anlamda geliştirmek, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerde ise, olumsuz ve negatif değerlendirmelerden ve beceriksiz görünmekten kaçınmaktır. Öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin amacı kendilerini geliştirmek olduğu için başarısızlıkları bile birer öğrenme fırsatı olarak görmelerine rağmen, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler başarısızlığı benlikleri için bir tehdit olarak algılar ve başarısız bir konuma düşmemek için başarısız olma riski taşıyan öğrenme çalışmalarına karşı çekingen bir tavır takınır. Tüm bu özellikler araştırmanın hipotezinde bu ilişkinin beklenmesine gerekçe olarak gösterilebilir.

H_{2c}: Üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ilişki vardır.

Bu iki amaç oryantasyonu doğa olarak benzer özellikler sergilemesine rağmen çıktıları açısından son derece zıt özelliklere sahiptir. Birincisi performans-yaklaşma amaç oryantasyonu kişiyi öğrenmeye yaklaştırırken, performans-kaçınma amaç oryantasyonu öğrenmeden uzaklaştırmaktadır. Bu özellik yaklaşma ve kaçınma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin negatif bulunmasına en önemli mantıksal açıklama olarak gösterilebilir. İkinci olarak, literatürle tutarlı biçimde performans-yaklaşma amaç oryantasyonunun performans-kaçınma amaç oryantasyonuna göre daha uyumlu ve sağlıklı öğrenme şablonlarıyla ilişkili olduğu dikkate alındığında bu sonuç bir derece daha anlaşılır görünmektedir. Son olarak ise, birinci hipotezde görüldüğü gibi performans-yaklaşma amaç oryantasyonu bilişötesi farkındalıkla pozitif, performans-kaçınma amaç oryantasyonu ise negatif ilişkilidir. Bu sonuç iki amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin negatif bulunmasını doğrular niteliktedir. Bu sonucu inceleyen araştırma hipotezinde varsayıldığı gibi iki amaç oryantasyonu arasındaki ilişki negatif bulunmuş ve araştırma hipotezi doğrulanmıştır.

Başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkileri inceleyen literatürde çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Cowan (2000) çalışmasında üç başarı amaç oryantasyonunun birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada performans-yaklaşma/performans-kaçınma arasında .63, öğrenme/performans-yaklaşma arasında .20 ve öğrenme/performans-kaçınma arasında .24 ilişki olduğu görülmüştür. Elliot ve Church (1997) ise araştırmalarında yukarıdakine benzer bulgular elde etmiştir. Ancak

bu araştırmacılar performans-yaklaşma ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin de dūřuk dūzeyde olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte bu araştırmaların yapıldığı bağlam ile ũlkemizdeki oğrencilerin içinde buldukları oğrenme ortamı arasındaki farklılıklar gōz ũnüne alındığında elde edilen bulgulardaki çelişkiler daha anlaşılabilir gōrũnmektedir. Őzet olarak başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilere yōnelik sonuçlar literatũrde çelişkili bulgular sergilemeye devam etmektedir. Bununla birlikte amaç oryantasyonları arasındaki ilişkileri inceleyecek ileri araştırmalar yapıldıkça bulgulardaki tutarsızlığa ve bunun nedenlerine ilişkin igōrũ kazanma olasılığının artacağı sōylenbilir.

4.3. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Algılanan Ebeveyn Tutumları

Őniversite oğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına gōre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla aşağıdaki hipotez ve alt denenceler ũne sũrũlmüřtir:

H₃: Őniversite oğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına gōre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

Őüncü hipotezde ũniversite oğrencilerinin ilgisiz, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarına gōre başarı amaç oryantasyonları arasında farklılıklar olduğu varsayılmıştı. Bu hipotezde ũniversite oğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına gōre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklar ũ alt denence ile araştırılmıştır:

H_{3a}: Őđrenme amaç oryantasyonunu benimseyen ũniversite oğrencileri demokratik ebeveyn tutumlarına sahiptir.

Bu alt denenceye gōre, oğrenme amaç oryantasyonlu ũniversite oğrencilerinin ebeveyn tutumlarını demokratik algıladıkları varsayılmıştır. Őđrenme amaç oryantasyonunu benimseyen oğrencilerin sosyal karşılaştırma bilgisine ihtiyaç duymadıkları, kendi bilgi ve beceri gelişimlerini referans aldıkları ve başka birçok pozitif ũzelliklere sahip oldukları ileri sũrũlmektedir (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988). Bu ũzelliklerin gelişimi bireylerin yetiştirilme tarzıyla ũzellikle de ebeveyn tutumlarıyla yoğun biçimde ilişkilidir. Demokratik bir aile atmosferinde yetişen bireylerin

araştırmacı bir kişilik geliştirme, yüksek öz-güven ve bağımsızlık kazanma ve öğrenme amacıyla öğrenmeye daha eğilimli oldukları görülmüştür (Ginsburg & Bronstein, 1993). Bu denenceyi test etmek için yapılan ANOVA sonucunda varsayımın doğrulandığı ve öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin ebeveyn tutumlarını daha demokratik olarak algıladıkları görülmüştür.

H_{3b}: Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen niversite öğrencileri otoriter ebeveyn tutumlarına sahiptir.

Üniversite ğrencilerinin performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna göre algılanan ebeveyn tutumları açısından nasıl bir farklılık sergilediklerinin incelendiği bu alt denencede, performans-yaklaşma amaç oryantasyonunun daha çok otoriter ebeveyn tutumlarıyla ilişkili olacağı varsayılmıştı. Bu varsayım gerekee olarak bazı mantıksal açıklamalar yapılabilir. Örneğin; performans-yaklaşma oryantasyonlu öğrencilerde temel amaç eğitimsel ortamlarda akranlarından daha fazla performans sergilemek ve onlara göre daha başarılı görünmektir. Bundan dolayı performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. En az diğer arkadaşları kadar başarılı olmak, daha iyi not almak ve olumlu değerlendirmeler kazanmak gibi performans-yaklaşma amaç oryantasyonuna ait özellikler dikkate alındığında bu amaç oryantasyonu en çok otoriter ebeveyn tutumunun ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çünkü otoriter ebeveyn tutumlarının soluklanıldığı bir ailede yetişen bireyler için en önemli unsur ebeveynlerinin onay ve takdirini kazanmak olacaktır. Benzer biçimde böyle bir ailede yetişen ğrenci, öğrenme çalışmalarını bilgi ve beceri kazanmak amacıyla değil, ebeveyn ve önemli diğerlerinin beğenisini kazanmak amacıyla yapması kuşkusuz kaçınılmazdır. Ancak yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin az bir farkla da olsa çoğunlukla ebeveyn tutumlarını demokratik algıladıklarını göstermiştir.

Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin ebeveyn tutumları algılamalarında ikinci ve üçüncü sırada koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları bulunmaktadır. Bu ebeveyn tutumlarının da oldukça yüksek bir seviyede bulunması ve neredeyse demokratik ebeveyn tutumları algısına yakın bir düzeyde yer

alması sonucun çelişkili görünmesine yol açmıştır. Bununla birlikte bu bulguya göre denencenin doğrulandığı söylenemez. Bu araştırmadan elde edilen bulguya göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin demokratik, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları açısından önemli oranda farklılaşmadıkları söylenebilir.

H_{3c}: Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencileri ilgisiz veya otoriter ebeveyn tutumlarına sahiptir.

Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin ilgisiz veya otoriter ebeveyn tutumları algısına sahip olacağı varsayıldığı denenceyi incelemek için yapılan ANOVA, bu varsayımda beklenen sonucun doğrulandığını göstermiştir. Elde edilen bulguya göre performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler daha çok ilgisiz ebeveyn tutumları algısı bildirmiştir. Bu sonucu daha anlaşılır duruma getirebilmek için, performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin özellikleri ile ilgisiz ebeveyn tutumu arasında mantıksal bir ilişki tanımlanabilir. Performans-kaçınma oryantasyonlu öğrenciler öğrenme çalışmalarında sıklıkla pasif bir tutum sergiler. İlgisiz ebeveyn tutumlarına maruz kalan öğrencilerin en belirgin özelliklerinden birisi içe kapanık ve kaçınan bir tavır sergilemeleri olduğu görülecektir. Bu nedenle performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin ebeveyn tutumlarını ilgisiz olarak algıladıklarını doğrulayan bu sonuç mantıklı gibi görünmektedir.

Performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin yüksek olarak algıladıkları diğer ebeveyn tutumu otoriterdir. Diğerleri tarafından olumsuz değerlendirilmekten, yeteneksiz veya beceriksiz görünmekten kaçınmak performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin temel amaçları ve genel özellikleri arasında sayılabilir. Bu öğrenciler öğrenme çalışmalarında başarısız olmamak veya gülünç duruma düşmemek için öğrenme aktivitelerine katılmaktan kaçınırlar. Otoriter ebeveyn tutumlarının sergilendiği bir ev ortamında yetişen öğrencilerin performans-kaçınma oryantasyonuyla ilişkili özelliklere sahip olması doğaldır. Çünkü bu öğrenciler ya ebeveynleri ve önemli diğerlerinin onay ve takdirini kazanmaya çalışacak ya da onlar tarafından eleştirilmekten veya cezalandırılmaktan kaçınacaktır. Birinci durumda önceki alt denencede vurguladığımız gibi öğrenci, ebeveynlerinin beğenisini kazanmak

için performans-yaklaşma ilişkili özellikler sergileyecek ve öğrenme çalışmalarını diğerlerinin olumlu değerlendirmelerini almak amacıyla gerçekleştirecektir. İkinci durumda ise birey daha çok, olumsuz değerlendirilmemeye ve yeteneksiz görünmemeye odaklandığı için başarısızlık korkusuyla öğrenme çalışmalarından uzak duracak ve performans-kaçınma amaç oryantasyonuyla ilişkili özellikler sergileyecektir. Sonuç olarak öne sürülen varsayımın doğrulandığı ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin bu denencede beklenildiği gibi ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları algısına sahip oldukları söylenebilir.

Her ne kadar çıktı olarak değerlendirebileceğimiz akademik başarı ve bilişötesi farkındalık açısından performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrenciler pozitif çıktılar elde etse de, ebeveyn tutumları açısından farklılıklara baktığımızda bu öğrencilerde otoriter ebeveyn tutumları algısının oldukça yüksek çıkması anlamlı bir sonuç olarak görülebilir. Yani bu öğrencilerin yaptıkları çalışmalar performans sergilemeye yönelik olduğu için her ne kadar akademik başarı sağlasa da, yetiştirilme tutumları sağlıksızdır. Demokratik ebeveyn tutumlarının da yüksek olması bu öğrencilerin uyumluluk açısından öğrenme ile performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında bir yerde bulunduğunu göstermektedir.

Bu üç denenceden elde edilen sonuçlara göre genel bir değerlendirme yapıldığında, üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarını benimsemeleri ile algılanan ebeveyn tutumları arasında önemli oranda benzerlikler olduğu görülmektedir. Bireylerin tüm kişilik özellikleri üzerinde önemli etkileri olan ebeveyn tutumlarının başarı amaç oryantasyonlarında da belirleyici rol oynaması doğal bir sonuç olarak dikkate alınmalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların amaç oryantasyonları ile ebeveyn tutumları algısı arasındaki ilişkiye yönelik oldukça net sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

4.4. Başarı Amaç Oryantasyonları ve Algılanan Akademik Başarı

Üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeylerine göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları araştırma amacıyla aşağıdaki hipotez ve alt denenceler öne sürülmüştür:

H₄: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

Üniversite öğrencilerinin başarılı, orta düzey ve başarısız akademik başarı algılarına sahip olmaları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla bu hipotez geliştirilmiştir. Bu hipotez aşağıdaki üç alt denenceyle incelenmiştir:

H_{4a}: Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları yüksektir.

Bu alt denencede öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarının başarılı veya yüksek olduğu varsayılmıştı. Bu varsayımın ileri sürülmesini daha anlaşılır düzeye getirmek için öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin karakteristik özelliklerini ele almak önemlidir. Öğrenme oryantasyonlu öğrenciler için nihai amaç öğrenme çalışmaları aracılığıyla bilgi ve gelişim düzeylerini geliştirmek, öz-referanslı öğrenme çalışmaları yapmak ve öğrenmeyi içsel motivasyonla gerçekleştirmektir. Buna göre öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin gerçek anlamda “öğrenme amacıyla öğrenme”ye odaklandıkları açıktır. Önceki literatür (Meece ve diğerleri, 1988; Nicholls ve diğerleri, 1985; Roeser ve diğerleri, 1996) öğrenme amaç oryantasyonunu bir dizi uyumlu öğrenme şablonlarıyla ilişkilendirmiştir. Akademik başarı ile öğrenme amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiye yönelik net tanımlamalar yapılmamakla birlikte, Botsas ve Padeliadu (2003) yukarıda sayılan öğrenme amaç oryantasyonuna ait uyumlu özelliklerin yüksek başarıyla ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Bu denence de, aynı varsayım rehberliğinde hareket ederek öğrenme amaç oryantasyonuna sahip öğrencilerin başarıya ulaşacaklarını veya en azından kendilerini başarılı olarak algılayacaklarını öne sürmektedir. Öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler sosyal karşılaştırmaya değil, içsel motivasyona önem vermektedir. Bu durum öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasına yardımcı olduğu için (Gerhardt & Brown, 2005), kendilerini başarılı olarak algılama olasılıklarının da yüksek olacağı ileri sürülebilir. Bu denenceyi test etmek için yapılan ANOVA sonucunda denencenin çok yüksek oranda doğrulandığı görülmüştür. Özet olarak denencede beklenen sonuç

elde edilmiş ve öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algılarının başarılı olduğu kanıtlanmıştır.

H_{4b}: Performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları yüksektir.

Bu alt denence performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarının ‘başarılı’ olacağını varsaymıştı. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrenciler diğerlerinin başarılarına göre kendilerini değerlendirir ve buna göre akademik başarı algısı geliştirir. Örneğin bir sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşükse performans-yaklaşma oryantasyonlu bir öğrencinin böyle bir sınıfta yüksek akademik başarı algısına sahip olması daha muhtemeldir. Yani bu öğrenciler için diğerlerinden daha yüksek başarı elde etmenin önemli olması ve öğreneceği konuya veya materyale hakim olmanın önemli olmamasından dolayı, herkesin başarısız olduğu bir sınıfta orta düzeyde bir başarı elde etmek bile onlar için yüksek düzey bir başarı olarak görülebilir. Ancak yine de diğerlerinden daha iyi olmaya odaklanmaları ve sürekli bir rekabet halinde olmaları bu öğrencileri daha fazla çalışmaya veya tam anlamıyla daha fazla başarılı olmaya zorlayacaktır. Bunun sonucunda akademik başarı düzeylerini sürekli yüksek tutmak zorunda kaldıkları için kendilerine ilişkin akademik başarı algıları da yüksek olacaktır. Aslında bu varsayımı ileri sürmekte bazı kuşkular da mevcuttur. Bu öğrenciler kendilerini her ne kadar başarılı olma zorunluluğu içinde hissetseler ve bu zorunluluk onları akademik başarıya ulaştırırsa da, acaba kendileri başarılı olduklarını ne derece kabul etmektedir? Yani sosyal çevreye hissettirdikleri başarı grafiğini kendileri kabul etmekte midir? Bu sorunun cevabını bulabilmek için performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algılarını incelemek önemlidir. Bu denenceyi test etmek için yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin denencede öne sürüldüğü gibi akademik başarı algılarının başarılı olduğunu kanıtlamıştır. Ancak bu sonuç öğrenme amaç oryantasyonundaki kadar net değildir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında bazı araştırmacıların (Harackiewicz ve diğerleri, 1998) bu bulguyu doğrular nitelikte açıklamalar yaparken bazılarının (Dweck & Leggett, 1988) ise performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olacağını öne sürdüğü görülmektedir. Tabi

ki bu araştırmacıların akademik başarı algısını değil de daha somut biçimde öğrencilerin akademik başarı puanlarını inceledikleri unutulmamalıdır. Bu alt denenceden elde edilen sonucu daha da netleştirmek için ileri araştırmalara ve destekleyici bulgulara ihtiyaç olduğu açıktır.

H_{4c}: Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin akademik başarı algıları düşüktür.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre başarı amaç oryantasyonları arasındaki farklılıkları inceleyen üçüncü alt denencede, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algılarının 'başarısız' olacağı öne sürülmüştü. Algılanan akademik başarı ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiye yönelik yapılabilecek açıklamalar bilişötesi farkındalıkla performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkiye benzer niteliktedir. Bu amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin olumsuz değerlendirmeler almamak ve beceriksiz görünmekten kaçınmak için zor öğrenme görevlerinden kaçındıkları ve başarısızlık riski hissettiklerinde yaptıkları öğrenme çalışmalarını kolaylıkla terk ettikleri hatırlandığında, bu öğrencilerin akademik başarı algılarıyla ilgili bazı mantıksal usavurumlar yapılabilir. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler için önemli olan ne gerçekten öğrenmeye hakim olmak, ne de diğer öğrencilerden daha başarılı görünmektir. Bu öğrencilerin odaklandığı en önemli amaç başarısız görünmekten kaçınmak olduğu için öğrenme çalışmalarına yönelik çoğunlukla kaçınan bir tavır içerisinde olacaklardır. Akademik başarı bir çıktı olarak düşünöldüğünde, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri sıklıkla düşüktür. Bu alt denencede akademik başarı açısından düşük bir düzeyde bulunan performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin, akademik başarı düzeylerini nasıl algıladıkları incelenmektedir. Yapılan ANOVA sonucunda performans-kaçınma oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algılarının oldukça düşük veya başarısız olduğu görölmüştür. Bu sonuca göre denencede öne sürölen varsayımın doğrulandığı ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin 'başarısız' akademik başarı algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.5. Bilişötesi Farkındalık ve Algılanan Akademik Başarı

Üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeylerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıkları araştırma amacıyla aşağıdaki hipotez ve alt denence öne sürülmüştür:

H₅: Üniversite öğrencilerinin akademik başarı algularına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Üniversite öğrencilerinin başarılı, orta düzey ve başarısız akademik başarı algularına sahip olmaları ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla aşağıdaki alt denence geliştirilmiştir:

H_{5a}: Bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarıları daha yüksektir.

Bu alt denencede bilişötesi farkındalığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik başarı algularının ‘başarılı’ olacağı varsayılmıştı. Önceki literatür incelendiğinde araştırmacıların bilişötesi farkındalık ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki öne sürdükleri görülmektedir. Etkili bilişötesi becerilerle donatılmış öğrenciler çeşitli alanlardaki bilgilerini doğru biçimde değerlendirir, devam eden öğrenmelerini izler, bilgilerini güncelleştirir ve yeni öğrenmeler için etkili planlar yapar (Everson & Tobias, 1998). Öğrencilerin birer öğrenci olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri önemlidir. Eğer öğrenci verimli bir performans sergileyebilmek için neye ihtiyacı olduğunun farkındaysa, öğrenme pozisyonunun gereksinimlerini verimli biçimde karşılayabilmek için adım atar. Bununla birlikte eğer birey bir öğrenci olarak sınırlılıklarının veya karşılaştığı öğrenme görevinin karmaşıklığının farkında değilse, bu bireyin problemleri tahmin etmesi veya onlardan kaynaklanan aksaklıkları gidermesi çok zor olur (Carrell ve diğerleri, 1998). Güncel araştırmalar daha fazla bilişötesi farkındalığa sahip bireylerin, bilişsel girişimlerde daha stratejik ve başarılı olduğunu göstermektedir (Garner & Alexander, 1989). Schraw ve Dennison (1994)’e göre bunun nedeni, bilişötesi farkındalığın bireylere performanslarını direkt artıracak biçimde öğrenmelerini planlama, ardışıklama ve izlemelerinde yardımcı olmasıdır.

Bu alt denenceden elde edilen sonuç önceki literatürle tutarlı biçimde akademik başarı algısı yüksek olan yani kendilerini akademik çalışmalarda başarılı olarak algılayan öğrencilerin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğunu ve öne sürülen hipotezin desteklendiğini kanıtlamıştır. Sonuç irdelendiğinde yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip bireylerin, kendilerini akademik anlamda başarılı olarak algılaması ile düşük düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip bireylerin, başarısız akademik başarı algısı bildirmeleri arasındaki farklılığın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç bulguyu daha da netleştirmekte ve hipotezin desteklenme oranını artırmaktadır. Sonuç olarak akademik başarı algısı başarılı olan üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu, başarısız akademik başarı algısına sahip olan üniversite öğrencilerinin ise düşük bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir.

4.6. Cinsiyet

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediklerini belirlemek için aşağıdaki hipotez ve alt denence öne sürülmüştür:

H₆: Kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasında anlamlı fark vardır.

Bu hipotezde üniversite öğrencilerinin öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre farklılaştıkları öne sürülmektedir. Bu farklılıkları daha spesifik olarak incelemek için aşağıdaki alt denence geliştirilmiştir:

H_{6a}: Kız üniversite öğrencileri daha çok öğrenme amaç oryantasyonunu erkek üniversite öğrencileri ise daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimser.

Bu alt denencede kız üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonlu, erkek üniversite öğrencilerinin ise performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu olacağı varsayılmıştı. Bu varsayımın temelinde kız öğrencilerin sosyal faktörleri daha az önemsemeleri, erkek öğrencilerin ise başarısızlığı daha az tolere edebilmeleri ve başarısızlık durumlarında bunu bir gurur meselesi olarak görmeleri

yatmaktadır. Ayrıca erkek öğrencilerin sosyal karşılaştırma bilgisini daha fazla önemsedikleri, başarısız olmamak amacıyla kopya çekme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve öğrenme çalışmalarında başarıyı bir farklılık veya ayrıcalık, başarısızlığı ise bir eziklik veya eksiklik olarak algıladıkları düşünülebilir. Kız öğrenciler ise çoğunlukla öğrenme çalışmalarını daha amaçlı ve planlı gerçekleştirmektedir. Literatür incelendiğinde, öğrencilerin başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre farklılıkta olduğu görülmektedir. Örneğin Roeser ve diğerleri (1996) erkek öğrencilerin kızlara göre performans oryantasyonlu olmaya daha eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Ablard ve Lipschultz (1998) ise kız öğrencilerin öğrenme amaçlarını benimsemeye daha eğilimli olduklarını ancak performans amaçları açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Bununla birlikte bu sonuçların klasik başarı amaç oryantasyonları çerçevesinde yapılan çalışmalardan elde edildiği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları açısından kız ve erkek öğrencilerin nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla t testi yapılmış ve elde edilen bulguların hipotezi desteklediği görülmüştür. Bu sonuca göre kız üniversite öğrencilerinin öğrenme amaç oryantasyonunu, erkek üniversite öğrencilerinin performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarını daha fazla benimseme eğilimi sergiledikleri söylenebilir.

4.7. Özet

Tüm bu hipotezlerden elde edilen bulgulara genel bir yorum getirmek mümkündür. Öncelikle başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık arasında ilişkilere yönelik oldukça anlamlı bulgular elde edilmiştir. Öğrenme amaç oryantasyonlu üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olması beklenen bir ilişkidir. Çünkü eğer bir öğrencinin amacı, bilgi ve beceri düzeyini geliştirmek ve kendini referans alarak öğrenme çalışmalarını gerçekleştirmek ise bu öğrencinin öğrenme çalışmalarında kullanacağı bilişsel stratejileri planlaması, öğrenme çalışmalarını izlemesi, kendini kontrol etmesi ve akademik anlamda verimlilik düzeyini değerlendirmesi mümkün olabilir. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonu açısından düşünüldüğünde, bu amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin temel

hedefi diğer öğrencilerden daha başarılı görünmek ve diğerlerinden olumlu değerlendirmeler görmek olmasına rağmen, bunu başarabilmek için öğrenme çalışmalarını daha bilinçli olarak gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin düşük olması da anlamlı ve beklenen bir ilişkilidir. Çünkü bu öğrenciler negatif değerlendirmelerden ve başarısız görünmekten kaçınmak için öğrenme çalışmalarında pasif bir tutum takınarak gerekirse çoğu öğrenme aktivitelerinden uzak dururlar. Böyle bir öğrencide bilişötesi farkındalığın yüksek olması beklenemez.

İkinci olarak üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilerin de oldukça anlamlı olduğu gözle çarpılmaktadır. Öğrenme ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu dikkate alındığında, bu durumun her iki amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin akademik başarı ve bilişötesi farkındalık açısından benzer bulgular bildirmelerinden kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Öğrenme amaç oryantasyonu ile performans-kaçınma arasındaki ilişkinin negatif olmasının temelinde ise bu iki gruptaki öğrencilerin öğrenme özellikleri açısından zıt özellikler sergilemelerinin yattığı söylenebilir. Başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilere yönelik elde edilen son bulgu, iki performans amacı olan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma arasındaki negatif ilişkidir. Her ne kadar bu iki amaç performans temelli olsa da bu amaç oryantasyonlarını benimseyen öğrencilerin öğrenme sürecindeki tutumları ve öğrenme sürecinden elde ettikleri çıktılar oldukça farklıdır. Bu nedenle ilişkinin negatif yönlü olması anlaşılır gibi görünmektedir.

Üçüncü olarak başarı amaç oryantasyonları ile algılanan ebeveyn tutumlarına yönelik elde edilen bulgular incelenmiştir. Sonuçlar öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin farklı ebeveyn tutumları algılarına sahip olduklarını göstermiş ve oldukça önemli göstergeler ortaya koymuştur. Bu hipotezin sonuçlarını tartışırken üniversite öğrencilerinin önceki yaşantılarının ve aile içinde maruz kaldıkları ebeveyn tutumlarının öğrenme faaliyetlerinde son derece önemli olduğunu vurgulamak kaçınılmazdır. Öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin çoğunlukla demokratik ebeveyn tutumu algısına sahip olmaları beklenen bir sonuçtur. Eğer ebeveynler sağlıklı bir ev ortamı oluşturabilir, çocuklarını

diğerleriyle kıyaslamak yerine daha verimli olmaları, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için desteklerse böyle bir ortamda yetişen öğrenciler için önemli olan kendilerini geliştirmek ve öz-referanslı öğrenme çalışmaları yapmak olacaktır. Öte yandan performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin demokratik ebeveyn tutumları algısına sahip olmaları tam olarak beklenen bir sonuç olmasa da, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumu algılarının demokratik ebeveyn tutumu algılarına son derece yakın olması önemlidir. Son olarak performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin en yüksek ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumu algılarına sahip olmaları da beklenen ve anlamlı bir sonuçtur. Performans-kaçınma özellikleri incelendiğinde genellikle otoriter ve ilgisiz ebeveyn tutumları sonucunda gelişebilecek özellikler olduğu kolayca anlaşılabilir.

Dördüncü olarak üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile algılanan akademik başarı düzeylerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Hipotezde beklendiği gibi, öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin kendilerini akademik anlamda başarılı olarak algıladıklarını işaret eden ilk bulgu şaşırtıcı değildir. Gerçek anlamda öğrenmeyi amaç edinen bireyler öğrenmeye odaklandıkları için başarısız oldukları durumlarda bile bir şeyler öğrenebildiklerini varsayar. Ayrıca öğrenme amacıyla çalışan öğrencilerin başarısız olma ihtimalleri diğerlerine göre daha düşüktür. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrenciler diğer akranlarının başarı düzeylerine odaklandıkları için sürekli bir yarışma içerisinde ve bu durum daha çok çalışmalarını gerektirmektedir. Akademik başarı da bir derece çok çalışmayla ilişkili olduğu için bu öğrencilerin akademik başarı algılarının yüksek çıkması olasıdır. Performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimseyen üniversite öğrencilerinin hipotezde beklendiği gibi kendilerini akademik anlamda başarısız olarak algıladıkları sonucunun elde edilmesi ise bu öğrencilerin çoğunlukla öğrenme çalışmalarına yönelik kaçınan bir tutum sergilemelerinden ve başarısızlık korkusundan dolayı öğrenme aktivitelerine daha az katılmalarından kaynaklandığı yönünde bir yorum yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beşinci olarak bilişötesi farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı algılarının 'başarılı' olduğu görülmektedir. Bu sonuç beklenen bir bulgudur. Çünkü bilişötesi farkındalık, akademik başarıya yardımcı olan önemli bir unsurdur. Öğrenme çalışmalarını planlayan, izleyen ve

değerlendiren ve bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalık sahibi olan öğrencilerin hem akademik başarıya ulaşmaları, hem de akademik çalışmalarda kendilerini başarılı olarak algılamaları doğaldır.

Altıncı olarak üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonlarına göre cinsiyet açısından nasıl bir farklılık sergiledikleri incelenmiştir. Bulgular, hipotezde varsayıldığı gibi erkek üniversite öğrencilerinin daha çok performans-yaklaşma ve performans-kaçınma, kız öğrencilerin ise daha çok öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme eğilimi sergilediklerini göstermiştir. Bu sonuç doğaldır. Çünkü erkek öğrenciler için performans sergilemek, başarılı görünmek ve beceriksiz olarak değerlendirilmekten kaçınmak, kız öğrencilere göre daha önemlidir. Kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre öğrenme aktivitelerini ve öğrenme amacıyla öğrenmeyi daha fazla önemsemektedir. Son olarak araştırmadan elde edilen tüm bulguların hipotezleri destekler nitelikte olduğu ve bu sonuçların öğrenme ve eğitim alanında çok anlamlı içeriklere sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve kız ve erkek üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından farklılıklarını araştırmaktır. Tüm öğrenciler ve özellikle de üniversite öğrencileri için öğrenmenin bilişsel ve duygusal yönlerinin sürekli etkileşimde bulunduğu ve öğrenme çalışmalarının başarıya ulaşması için bu ilişkilerin sağlıklı olması gerektiği dikkate alındığında, araştırmadan elde edilen sonuçlar üniversite öğrencileri ve eğitimciler için son derece önemli göstergeler sağlamış ve öğrenmenin bilişsel ve duygusal unsurlarına yönelik yeni iç-görüler kazanılmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda “Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği”nin üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik amaç oryantasyonlarını belirlemede, “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”nin ise üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini incelemeye yararlı birer ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öncelikle üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları, bilişötesi farkındalık düzeyleriyle yakından ilişkili bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenme amaç oryantasyonlu üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin de, öğrenme amaç oryantasyonlu öğrenciler kadar olmasa da yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu üniversite öğrencileri ise bilişötesi farkındalık açısından oldukça düşük düzeyde bulunmuştur. Buna göre üniversite öğrencilerinin öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında pozitif, performans-kaçınma amaç oryantasyonunu benimsemeleri ile bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonuçların tümü hipotezlerde beklendiği gibi doğrulanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yapılan korelasyon sonucunda öğrenme ile performans-yaklaşma amaç oryantasyonu arasında pozitif ($r=.33$), öğrenme ile performans-kaçınma amaç oryantasyonu arasında negatif ($r=-.25$) ve performans-yaklaşma ile performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasında ise negatif ($r=-.27$) ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca ilişkin yorumlar bir önceki bölümde tartışılmıştır.

Üçüncü olarak üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumlarına göre öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sonuçlar öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiklerini ($F_{3-603}=5,760$, $p<0.05$) ve bu öğrencilerin daha çok demokratik ebeveyn tutumları algısına sahip olduklarını kanıtlamıştır. Performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrenciler aynı şekilde algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir farklılık sergilemiş ($F_{3-603}=13,373$, $p<0.05$) ve bu öğrencilerin daha çok demokratik ve otoriter ebeveyn tutumları algısı bildirdikleri görülmüştür. Son olarak performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin de algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı farklılık sergiledikleri ($F_{3-603}=18,747$, $p<0.05$) ve bu öğrencilerin ebeveyn tutumlarını daha çok ilgisiz ve otoriter olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar öğrenme amaç oryantasyonlu öğrencilerin daha çok demokratik ebeveyn tutumları algısına, performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin daha çok demokratik, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumları algısına ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin ise daha çok ilgisiz ve otoriter ebeveyn tutumları algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Dördüncü olarak üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre öğrenme, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonları arasındaki farklılıklar araştırılmış ve oldukça anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bulgular öğrenme amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin akademik başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ($F_{2-604}=8,097$, $p<0.05$) ve bu öğrencilerin akademik ortamlarda kendilerini başarılı olarak algıladıklarını kanıtlamıştır. Performans-

yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrenciler için de benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuca göre performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algısına göre farklılık sergiledikleri ($F_{2-604}=13,338$, $p<0.05$) ve bu öğrencilerin ‘başarılı’ akademik başarı algısına sahip oldukları söylenebilir. Performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrenciler de algılanan akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{2-604}=10,313$, $p<0.05$). Ancak bu öğrencilerin diğer iki amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilere zıt biçimde ‘başarısız’ akademik başarı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin algılanan akademik başarı düzeyleri ile başarı amaç oryantasyonlarının yoğun bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Özet olarak elde edilen bulgular hipotezde beklediği gibi öğrenme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseyen öğrencilerin kendilerine yönelik akademik başarı algılarının başarılı, performans-kaçınma amaç oryantasyonlu öğrencilerin akademik başarı algılarının ise başarısız olduğunu kanıtlamıştır.

Araştırmada beşinci olarak üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin akademik başarı algılarına göre bilişötesi farkındalık düzeyleri açısından anlamlı farklılık gösterdiklerini kanıtlamıştır ($F_{2-604}=32,511$, $p<0.05$). Sonuç olarak hipotezde varsayıldığı gibi bilişötesi farkındalık düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin ‘başarılı’ akademik başarı algısına sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada altıncı ve son olarak üniversite öğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin her üç amaç oryantasyonu açısından cinsiyetlere göre anlamlı farklılıklar ortaya koyduklarını kanıtlamıştır. Sonuçlar öğrenme amaç oryantasyonu açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($t_{0.05: 605}= -.296$) ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenme amaç oryantasyonunu daha fazla benimsediklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde performans-yaklaşma açısından da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{0.05: 605}= -.366$). Bu bulguya göre erkek üniversite öğrencilerinin daha çok performans-yaklaşma amaç oryantasyonlu oldukları

görülmüştür. Son olarak performans-kaçınma amaç oryantasyonu açısından da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş ($t_{0.05: 605} = .641$) ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok performans-kaçınma amaç oryantasyonuna sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Cinsiyete göre elde edilen bulguların tümü hipotezleri doğrular niteliktedir.

Bu araştırmanın en önemli katkısı başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkilere yönelik dikkate değer sonuçlar ortaya koymasıdır. Aynı zamanda başarı amaç oryantasyonlarının gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğu düşünülen ebeveyn tutumları ile amaç oryantasyonları ve bilişötesi farkındalığın çıktısı olarak değerlendirilebilecek akademik başarıya yönelik de önemli veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak hem eğitim ortamları hem de bu alanda yapılacak sonraki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

5.1. Eğitim Ortamları İçin Öneriler

Bulgular ışığında eğitim psikologları, eğitim araştırmacıları ve ebeveynler için aşağıda çeşitli öneriler dile getirilmiştir. Ancak vurgulanması gereken önemli bir nokta bu önerilerin sadece üniversite öğrenimi için değil daha önceki öğrenim kademeleri için de geçerli olduğudur.

1. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılarak, yeterli düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin bilişötesi düzeylerini geliştirmek amacıyla, bilişötesi strateji öğretim programları ve çeşitli bilişötesi uygulamalar düzenlenebilir. Ancak zihinsel süreçlerin karmaşıklığı göz önüne alındığında, bu program ve uygulamaların çeşitli aşamalar şeklinde düzenlenmesi daha mantıklı gibi görünmektedir. Ayrıca bunu gerçekleştirirken sadece üniversite eğitimiyle sınırlamamak, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırmak önemlidir. Bundan dolayı bu araştırmaya benzer çalışmaların diğer eğitim kademelerinde bulunan öğrenciler için yapılması son derece gereklidir.

2. Ülkemizde performans amaç oryantasyonlu öğrencilerin çoğunlukta olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi bazı araştırmacıların, uyumsuz başarı amaç oryantasyonlarına sahip öğrencilerin daha uyumlu amaç oryantasyonlarını benimsemeleri için, çeşitli çalışmaların

yapılabileceğini öne sürdükleri dikkate alındığında, bu tür çalışmaların yapılması zorunlu gibi görünmektedir. Örneğin Ames (1992) sınıf ortamının öğrencileri, öğrenme amaç oryantasyonu benimsemeleri için cesaretlendirecek ve uyumlu motivasyon şablonlarının açığa çıkarılmasına yardımcı olabilecek mükemmel bir çevre haline getirilebileceğini kabul etmiştir. Bu araştırmacı, öğrenme görev ve aktivitelerinin öğrencilerin diğer öğrencileri değil kendilerini değerlendirmesine yönelik düzenlenmesinin ve sınıfta otorite kullanımının sağlıklı biçimde işleminin, öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarını benimsemeleri ve çaba temelli stratejiler kullanmalarını etkileyeceğini varsaymıştır. Bununla birlikte sınıf ortamını değiştirmek veya yukarıda anlatıldığı gibi düzenlemek bazı öğrenciler için yararlı olabilmesine rağmen, özellikle bazı becerilerden, öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıktan yoksun olan ve öğrenme yeteneği olmadığına inanan öğrenciler için yeterli değildir. Bundan dolayı düşük öğrenme amaç oryantasyonuna sahip öğrencilere ulaşmada ilk adım sınıf ortamını, öğrenme amaç oryantasyonunun gelişimini kolaylaştıracak şekilde düzenlemektir. Bir sonraki adım ise uygun düzenlemeleri yapmak ve gerekli planları geliştirmek için öğrencilerin, bireysel olarak öğrenme amaç oryantasyonunun gelişiminin hangi alanlarda engellendiğini belirlemektir. Bununla ilgili çalışmalar için kapsamlı planlar hazırlanabilir.

3. Ebeveyn tutumları algısı ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular son derece net sonuçlar ortaya koymuştur. Burada öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği aile ortamına vurgu yapmadan geçmek mümkün değildir. Ebeveynlerin sergiledikleri tutum ve davranışların öğrencilerin öğrenme çalışmalarına ilişkin benimsedikleri amaçlar üzerinde neredeyse neden-sonuç ilişkisi kadar etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle ebeveynlere önemli görevler düşmektedir.

Ebeveynler farkında olmadan çocuklarını uyumsuz motivasyonel davranışlar için teşvik etmektedir. Örneğin, eğer bir ebeveyn, çocuğunun gerçekten birşeyler öğrendiğinde değil de, sınıfta en yüksek notu aldığı veya zeki bir görünüm sergilediğinde takdir eder ve ödüllendirirse, o çocuk öğrenmeyi değil, daha iyi not almayı amaçlayacak ve buna uygun bir motivasyonel davranış sergileyecektir. Ebeveynler çaba ve öğrenmeyi ödüllendirirse çocuklar öğrenme amaç oryantasyonuna, zeka ve yeteneği ödüllendirirse performans amaç oryantasyonuna odaklanırlar. Bundan

dolayı ebeveynler çocuklarını ne tür davranışlara yönlendirdikleri noktasında son derece dikkatli olmalıdır.

4. Bu çalışmada etkisi belirlenmemiş olmakla birlikte okul ve sınıf ortamının da öğrencilerin hem başarı amaç oryantasyonları, hem de bilişötesi farkındalık düzeyleri ile önemli oranda ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere rekabete dayalı bir ortam yerine, işbirliğini ön plana çıkaracak bir öğrenme atmosferi sağlanması durumunda hem süreç hem de çıktı açısından daha verimli ve sağlıklı öğrenme çalışmaları yapma olasılıkları önemli oranda artacaktır.

5. Yine bu çalışmada tam olarak ele alınmamış olmakla birlikte öğrencilerin benimsedikleri amaç oryantasyonları ile psikolojik sağlıkları arasında da önemli oranda ilişki olduğu çeşitli çalışmalarda kanıtlanmıştır. Uyumsuz başarı amaç oryantasyonlarının çeşitli psikopatolojik sonuçlara yol açtığı düşünüldüğünde, öğrencilerin sağlıklı öğrenme amaçlarına oryante olmalarının önemi bir derece daha netleşecektir.

6. Bilişötesi farkındalığa sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenme çalışmalarında daha başarılı çıktılar elde ettikleri ve öğrenme sürecinde daha verimli oldukları görüşünü destekleyen önceki literatür ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, üniversite ve diğer eğitim kurumlarındaki öğretilere önemli görevler düştüğü ortadadır. Öğrencilerin öğrenme çalışmalarını planlamaları, izlemeleri, öz-kontrol, öz-değerlendirme ve öz-düzenleme yapmalarını vurgulayan bilişötesi becerilere ve bilişsel süreçlerine yönelik bilişötesi bilgiye sahip olmaları başarıya ulaşmalarında rehberlik edecektir. Bu nedenle müfredat programlarında bilişötesi becerilerin vurgulanması kritik bir önem taşımaktadır.

5.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

1. Bu çalışmanın farklı üniversitelerde öğrenim gören daha geniş bir öğrenci örneklemiyle tekrarlanması sonuçların genellenebilme olasılığını artıracaktır düşünülmektedir. Bu anlamda yapılacak bir çalışma yararlı olabilir.

2. Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık yapılarının incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması,

farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Deneysel yöntemle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.

3. Literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık açısından normal öğrencilere göre önemli oranda farklılık sergilediklerine yönelik açıklamalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin bilişötesi farkındalık açısından farklılıklarını incelemeye yönelik ileri bir araştırma yapılabilir. Benzer bir çalışmanın başarı amaç oryantasyonları boyutunda yapılmasının da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, başarı amaç oryantasyonlarının ebeveyn tutumları algılarına göre farklılaştığını göstermiş ve bu tutumların üniversite öğrencilerinin amaç oryantasyonlarını benimsemeleri ile yakından ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Bu nedenle başarı amaç oryantasyonları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen ve ebeveyn tutumları algısını değerlendiren bağımsız bir ölçeğin kullanıldığı bir çalışmanın yapılması önemli sonuçların elde edilmesine yardımcı olabilir.

5. Hem başarı amaç oryantasyonları hem de bilişötesi farkındalık kavramlarının akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin ortalama akademik başarı puanlarının da sürece dahil edildiği farklı bir çalışma yapılabilir.

6. Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileriyle sınırlıdır ve elde edilen bulguların diğer eğitim kurumlarındaki öğrenciler için genellenebilmesi oldukça zordur. Ancak üniversite dışındaki diğer öğrenci popülasyonu üzerinde buna benzer bir çalışmanın yapılması, bu alandaki sorunların belirlenmesi ve çözüm yolları geliştirilmesi noktasında önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

7. Çalışmaya katılan örneklemin ciddi biçimde cevaplaması gerekli olmasına rağmen, ölçek veya envanterlerin kullanıldığı tüm çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da katılımcıların ölçme araçlarını dürüst biçimde ve inandıkları gibi yanıtladıkları veya sosyal anlamda daha fazla kabul gören cevapları işaretlemediklerine ilişkin kesin bir varsayım söz konusu değildir. Bu alana yönelik yapılacak gelecek çalışmalarda ebeveyn veya eğitimcilerin öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarını değerlendirmelerini sağlayan bir ölçeğin kullanılması yararlı olabilir (Meece & Holts, 1993).

8. Gerek bu çalışmada gerekse başarı amaç oryantasyonları alanında yapılan diğer çalışmalarda öğrenme amaç oryantasyonu, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonlarına göre daha sıklıkla pozitif ve uyumlu değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn eğitim durumu, kişilik, zeka düzeyi, kardeş sayısı vb. demografik değişkenlerle başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yapılması, amaç oryantasyonlarının yapısı ve gelişimi üzerindeki etkilere yönelik derin i-görüler kazanılmasına yardımcı olacağı düşünülebilir.

Sonuc olarak bu araştırmanın, niversite ğrencilerinin başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, algılanan ebeveyn tutumları ve algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik somut bulgular ve önemli kanıtlar ortaya koyduğu söylenebilir. Bu yönüyle çalışmanın eğitim ve danışma psikolojisi alanında önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- ABLARD, K., & Lipschultz, R. E. (1998), "Self-regulated learning in high achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender", *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- ABACI, R., Çetin, B., & Akın, A. (2006, Baskıda), "Bilişötesi farkındalık envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması", *Educational Sciences: Theory & Practice*.
- ADEY, P., & Shayer, M. (1994), *Really Raising Standards*, London: Routledge.
- AKIN, A. (2006, Baskıda), "Başarı amaç oryantasyonları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması", *Eurasian Journal of Educational Research*.
- ALDERMAN, M. K., Klein, R., Seeley, S. K., & Sanders, M. (1993). "Metacognitive self-portraits: Preservice teachers as learners", *Reading Research and Instruction*, 32 (2), 38-54.
- ALEXANDER, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995), "Development of metacognition in gifted children: Directions for future research", *Developmental Review*, 15, 137.
- ALLON, M., Gutkin, T. B., & Bruning, R. (1994), "The relationship between metacognition and intelligence in normal adolescents: Some tentative but surprising findings", *Psychology in the Schools*, 31, 93-97.
- AMES, C. (1984), "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis", In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 177-208). New York Academic Press.
- AMES, C. & Archer, J. (1988), "Achievement in the classroom: Student learning strategies and motivational processes", *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- ANDERMAN, L. H., & Anderman, E. M. (1999), "Social predictors of changes in students' achievement goal orientations", *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- ANDERMAN, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002), "The development of goal orientations", In A. P. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (s.197-221), San Diego, CA: Academic Press.
- ANDERSON, D., & Walker, R. (1991), "The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students", *Paper presented at Australian Teacher Education Association*, Melbourne.
- ANDRADE, H. G. (1999), "Student self-assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment", *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal.
- ARCHER, J. (1994), "Achievement goals as a measure of motivation in university students", *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- ARTZT, A. F. & Armour-Thomas, E. (1992), "Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups", *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- BABBS, P. J., & Moe, A. J. (1983), "Metacognition: A key for independent learning from text", *Reading Teacher*, 36, 422-426.
- BAIRD, J. R. (1990), "Metacognition, purposeful enquiry and conceptual change", In E. Hegarty-Hazel (Ed.), *The student laboratory and the science curriculum* (s.183-200). London: Routledge.
- BAKER, L., & Brown, A. L. (1984), "Cognitive monitoring in reading", In J. Flood (Ed.), *Handbook of research in reading* (s.353-395). New York: Longman.

- BAKER, L. (1989), "Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader", *Educational Psychology Review, 1*, 3-38.
- BAKER, L., & Cerro, L. (2000), "Assessing metacognition in children and adults", In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (s.99-145). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- BAKER, L. (1994), "Fostering metacognitive development", In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour* (s.201–239). San Diego: Academic Press.
- BALCI, A. (1995), *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık.
- BAUMRIND, D. (1991), "Parenting styles and adolescent development", In R.M. Lerner, A.C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, (s.746-758). New York: Garland Publishing.
- BEAUBIEN, J. M., & Payne, S. C. (1999, April), "Individual goal orientation as a predictor of job and academic performance: A meta-analytic review and integration", *Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial/Organizational Psychology*, Atlanta, GA.
- BECK, H. P., Rorrer-Woody, S., & Pierce, L. G. (1991), "The relations of learning and grade orientations to academic performance", *Teaching of Psychology, 18*, 35-37.
- BOEKAERTS, M. (1995), "Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories", *Educational Psychologist, 30*, 195–200.
- BONDS, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992), "Metacognition: Developing independence in learning", *Clearing House, 66*(1) 56-59.
- BORKOWSKI, J. G. (1985), "Sign of intelligence: Strategy generalisation and metacognition", In S. R. Yussen (Ed.) *The Growth of Reflection*, New York: Academic Press, 105–144.

- BORKOWSKI, J. G., Carr, M., & Pressley, M. (1987), "Spontaneous strategy use: Perspectives from metacognitive theory", *Intelligence, 11*, 61-75.
- BORKOWSKI, J. G., Johnston, M., & Reid, M. (1987), "Metacognition, motivation and controlled performance", In: CECI, S. J. (Ed) *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol. 2, s. 147-174.
- BORKOWSKI, J. G., & Kurtz, B. E. (1987), "Metacognition and executive control", In J. Borkowski & J. Day (Eds.), *Intelligence and cognition in special children: Perspectives on retardation, learning disabilities, and giftedness*. Norward, NJ: Ablex.
- BORKOWSKI, J. G., & Muthukrishna, N. (1992), "Moving metacognition into the classroom: 'Working models' and effective strategy teaching", In M. Pressley, K. R. Harris and J. T. Guthrie (Eds), *Promoting academic competence and literacy in school*, San Diego, CA: Academic Press, 477-501.
- BORKOWSKI, J. G. (1996), "Metacognition: Theory or chapter heading?", *Learning and Individual Differences, 8*, 391-402.
- BOTSAS, G., & Padeliadu, S. (2003), "Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties", *International Journal of Educational Research, 39*, 477-495.
- BRATEN, I. (1991a), "Vygotsky as precursor to meacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots", *Scandinavian Journal of Educational Research, 35*(3), 179-192.
- BRATEN, I. (1991b), "Vygotsky as precursor to meacognitive theory: II. Vygotsky as metacognitivist", *Scandinavian Journal of Educational Research, 35*(4), 305-320.
- BRATEN, I. (1992), "Vygotsky as precursor to meacognitive theory: III. Recent metacognitive research within a Vygotskian framework, *Scandinavian Journal of Educational Research, 36*(1), 3-19.

- BROWN A. L. (1978), "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition", In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (s.225–253), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BROWN, A. L. (1980), "Metacognitive development and reading", In R.J. Spiro, B.B. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (s.453-481), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, A. L., Bransford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983), "Learning, remembering, and understanding", In P.H. Mussen (Series Ed.) & J. Flavell & E. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3. Cognitive development (s.77-166). New York: Wiley.
- BROWN, A. L. (1987), "Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms", In Weinert, F.E. & Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROWN, A. L. (1994), "The advancement of learning", *Educational Researcher*, 23(8), 4–12.
- BRUNING, R., Schraw, G., & Ronning, R. R. (1995), *Cognitive psychology and instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BURLEY, C. R., Turner, L. A., & Vitulli, F. W. (1999), "The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults", *The Journal of Genetic Psychology*, 160(1), 84-88.
- BUTLER, G., & Mcmanus, F. (1998), *Psychology: A very short introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- BUTLER, R. (1992), "What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparison", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- BUTLER, D. L., & Winne, P. H. (1995), "Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis", *Review of Educational Research*, 65, 245–282.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004), *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAIN, R. E. (2001), *The relationships of metacognition, self efficacy and educational and/or flight experience to situation awareness in aviation students*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri, Columbia.
- CAMERON, K. L. (2004), *Discriminating Between Levels Of Performance In A Motor Skilld Class Based On The Self-Reported Use Of Learning Strategies*, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Albany, Newyork.
- CAMPBELL, B. D. (1999), *An evaluation between confidence judgements and differences in monitoring ability*, Unpublished Master Thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- CAMPIONE, J. (1987), “Metacognitive components of instructional research with problem learners”, In F. Weinert & R. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* (s.117-140), London: LEA.
- CARDELLE-ELAWAR, M. (1995), “Effects of metacognitive instruction on low achievers in mathematics problems”, *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 81–95.
- CARON, A. A. (1997), *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- CARRELL, P. L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998), “Metacognition and EFL/ESL reading”, *Instructional Science*, 26, 97–112.
- CHAN, K., Leung, M., & Lai, P. (2004), “Goal orientations, study strategies and achievement of hong kong teacher education student”, *Paper presented at the AARE 2004 Conference held at Melbourne, Australia from 28th Nov. – 2nd Dec. 2004*.
- CHI, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989), “Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems”, *Cognitive Science*, 13, 145–182.

- CLINE, R. W. (2000), *The teachability and utilization of a metacognitive strategy in distance learning classrooms*, Published Doctoral Dissertation, Utah State University, Logan, Utah.
- COCKLE, S., & Moore, P. J. (1999), "Predictors of pilot learning: Control beliefs and achievement goal orientations", In D.Harris (Ed.), *Engineering psychology and cognitive ergonomics*, (s. 241-248), Aldershot: Ashgate.
- COOPER, S. S. (2004), *Metacognition in the adult learner*, Unpublished Master Thesis, Weber State University, Ogden UT, USA.
- COPE, K. (1990), "S.T.O.P. and watch your students' metacognition grow", *Journal of the Wisconsin State Reading Association*, 34(4), 17-19.
- CORNO, L. (1986), "The metacognitive control components of self-regulated learning", *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- CORNOLDI, C., & Lucangeli, D. (1996), "Metacognitive trainings for children with learning difficulties: A program focused on metamemory competence", *Learning difficulties in Europe: Assessment and Treatment*, 57-62.
- COSTA, A. (1987), "Mediating the metacognitive", *Educational Leadership*, 42(3), 57-63.
- COX, M. T. (1994), "Metacognition, problem solving and aging", Cognitive Science Tech. Rep. No. 15 Atlanta: Georgia institute of technology, College of Computing.
- COWAN, I. J. (2002), *Multiple goal orientations and metacognition in middle school students*, Unpublished Master Thesis, University of Mount Saint Vincent.
- DALEY, B. J. (2002), "Facilitating learning with adult students through concept mapping", *Journal of Continuing Higher Education*, 50(1), 21-31.
- DAVIDSON, J., Deuser, R., & Sternberg., R. (1994), "The role of metacognition in problem solving", *Metacognition: Knowing about knowing*, J. Metcalfe and A. Shimamura (Eds), Cambridge, Massachusetts, A Bradford Book: 207-225.

- DEBACKER, T. K., & Nelson, R. M. (2000), "Motivation to learn science: differences related to gender, class type and ability", *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- DEEMER, S. A. (2004), "Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments", *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- DERRY, S. J. (1989), "Strategy and expertise in solving word problems", In C. B. McCormick, G. E. Miller, & M. Pressley, (Eds.), *Cognitive research strategy: From basic research to educational application* (s.269-302), New York: Springer-Verlag.
- DIENER, C., & Dweck, C. S. (1980), "An analysis of learned helplessness: II. The processing of success", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- DOUGLAS, A., Hallenbeck, D. A., Dickman, M. M., & Fuqua, D. R. (2003), Dimensions of leadership and motivation in relation to residential setting, *Journal of College and University Student Housing*, 32(2), 23-31.
- DWECK, C. S., & Elliot, E. S. (1983), "Achievement motivation", In P.H. Mussen (Ser. Ed.) & E. M. Heatherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, s.643-691), New York: Wiley.
- DWECK, C. S. (1986), "Motivational processes affecting learning", *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- DWECK, C. S., & Leggett, E. L. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality", *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- DWECK, C. S. (1989), "Motivation", In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DWECK, C. S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia: Psychology Press.

- EL-HINDI, A. E. (1996), "Enhancing metacognitive awareness of college learners", *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- ELLIOT, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996), "Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461– 475.
- ELLIOT, A. J., & Church, M. A. (1997), "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation", *Journal of Educational Psychology*, 72, 218–232.
- ELLIOT, A. J. (1999), "Approach and avoidance motivation and achievement goals", *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- ELLIOT, A. J., & McGregor, H. (2001), "A 2X2 achievement goal framework", *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- ELLIOT, E. S., & Dweck, C. S. (1998), "Goals: An approach to motivation and achievement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ELSHOUT, J. J., & Veenman, M. V. J. (1992), "Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning", *Journal of Educational Research*, 85, 134–143.
- EPPLER, M. A., & Harju, B. A. (1997), "Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college student", *Research in Higher Education*, 38(5), 557-573.
- EPPLER, M. A., & Harju, B. A. (2000), "Achievement goals, failure attributions and academic performance in nontraditional and traditional college students", *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(3), 353-372.
- EVERSON, H. T., & Tobias, S. (1998), "The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis", *Instructional Science*, 26, 65-79.

- FAWCETT, G. (1990), "Metacognitive modeling and invented spelling: A case study", *Ohio Reading teacher*, 24(2), 10–18.
- FLAVELL, J. H. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (s.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLAVELL, J. H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry", *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- FLAVELL, J. H. (1981), "Cognitive monitoring", In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (s.35 - 60), New York: Academic Press.
- 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*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 21–29.
- FLAVELL, J. H. (1992), "Perspectives on perspective taking", In H. Beilin and P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (s.107-139), Hillsdale, N J: Erlbaum.
- FORREST-PRESSLEY, D. L., & Waller, T. G. (1984), *Cognition, metacognition and reading*, New York: Springer-Verlag.
- FORTUNATO, I., Hecht, D., Tittle, C. K., & Alvarez, L. (1991), "Metacognition and problem solving", *Arithmetic Teacher*, 39(4), 38–40.
- GAMA, C. (2001), "Helping students to help themselves: A pilot experiment on the ways of increasing metacognitive awareness in problem solving", *Proc. of New Technologies in Science Education 2001*, Aveiro, Portugal.
- GAMA, A. C. (2005), *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sussex.

- GARCIA, T., & Pintrich, P. R. (1994), "Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies", In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (s.139-153), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GARNER, R., & Alexander, P. A. (1989), "Metacognition: Answered and unanswered questions", *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- GARNER, R. (1994), "Metacognition and executive control", In H. R. B. Rudell, M. R. Rudell & Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (s.715-732), Newark, DE: International Reading Association.
- GAROFALO, J., & Lester, F. K. (1985), "Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance", *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- GAVELEK, J. R., & Raphael, T. E. (1985), "Metacognition, instruction, and questioning", In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance: Vol. 2. Instructional practices*, Orlando: Academic Press.
- GEORGHIADES, P. (2004), "From the general to the situated: Three decades of metacognition", *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- GERHARDT, M. W., & Brown, K. G. (2005, Baskıda), "Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity", *Learning and Individual Differences*.
- GINSBURG, G. S., & Bronstein, P. (1993), "Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance", *Child Development*, 64, 1461-1474.
- GONZALEZ, A., Greenwood, G., & Wenhsu, J. (2001), "Undergraduate students' goal orientations and their relationship to

perceived parenting styles”, *College Student Journal*, 35(2), 182-193.

GOOS, M. & Galbraith, P. (1996), “Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving”, *Educational Studies in Mathematics*, 30, 229-260.

GOURGEY, A. F. (1998), “Metacognition in basic skills instruction”, *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.

GREENE, B. A., & Miller, R. B. (1996), “Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement”, *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192.

GUNSTONE, R. F., & Northfield, J. (1994), “Metacognition and learning to teach”, *International Journal of Science Education*, 16(5), 523–537.

HACKER, D. J. (1998), “Metacognition: Definitions and empirical foundations”, In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, Mahwah, N.J.: Erlbaum, s. 1–24.

HANTEN, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., Song, J., & Levin, S. H. (2004), “Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory”, *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 85-106.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998), “Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why?”, *Educational Psychologist*, 33, 1–21.

HARRISON, C. J. (1991), “Metacognition and motivation”, *Reading Improvement*, 28, 35-39.

HARTMAN, H. J., & Sternberg, R. J. (1993). Abroad BACEIS for improving thinking, *Instructional Science*, 21, 401-425.

HARTMAN, H. J. (1994), “From reciprocal teaching to reciprocal education”, *Journal of Developmental Education*, 18(1), 2-8.

- HARTMAN, H. J. (1998), "Metacognition in teaching and learning: An introduction", *Instructional Science*, 26, 1-3.
- 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*, (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers), 33-68.
- HATZIGEORGIADIS, A. (2002), "Thoughts of escape during competition: Relationships with goal orientations and self-consciousness", *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 195-207.
- HOFER, B., YU, S., & Pintrich, P. R. (1998), Teaching college students to be self-regulating learners", In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (s.57-85), New York: Guilford.
- HOWARD, B. C., Mcgee, S., Shia, R., & Hong, N. (2000), "Metacognitive self-regulation and problem solving: Expanding the theory base through factor analysis", *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- HU, L. T., & Bentler, P. M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- IMEL, S. (2002), "Metacognitive skills for adult learning", *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, 39, 1-19.
- IRONSMITH, M., Marva, J., Harju, B., & Eppler, M. (2001), "Motivation and performance in college students enrolled in self-paced versus lecture-format remedial mathematics courses", *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 276-284.

- JACOBS, J. E., & Paris, S. G. (1987), "Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction", *Educational Psychologist*, 22, 255–278.
- JACOBSON, R. (1998), "Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies", *Education*, 118(4), 579-589.
- JAGACINSKI, C. M., & Strickland, O. J. (2000), "Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes", *Learning and Individual Differences*, 12, 189-208.
- JOHNSON, M. K., & Raye, C. L. (1992), "Reality monitoring", In T.O. Nelson (ed.), *Metacognition-Core readings*, s. 215–229, Library of Congress.
- JOHNSON, C. (2002), "Drama and metacognition", *Early Child Development and Care*, 172, 595–602.
- JULIEBO, M., Malicky, G. V., & Norman, C. (1998), "Metacognition of young readers in an early intervention programme", *Journal of Research in Reading*, 21(1), 24-35.
- KAPA, E. (2001), "A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment", *Educational Studies in Mathematics*, 47, 317–336
- KENTRIDGE, R. W., & Heywood C. A. (2000), "Metacognition and awareness", *Consciousness and Cognition*, 9, 308–312.
- KING, A. (1999), "Discourse patterns for mediating peer learning", In O'Donnell A.M. & King, A. (Eds.) *Cognitive perspectives on peer learning*, NJ: LEA. 87-115.
- KOESTNER, R., & Zuckerman, M. (1994), "Causality orientations, failure, and achievement", *Journal of Personality*, 62, 321-345.
- KOUTSELINI, M. (1995), "Metacognition: Conceptual instruction", *Nea Pedia*, 74, 48-56.

- KUMAR, A. E. (1998), *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*, Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- KYLLONEN, P. C., & Woltz, D. J. (1989), "Role of cognitive factors in the acquisition of cognitive skill", In R. Kanfer, P. C. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology: The Minnesota Symposium on learning and individual differences* (s. 239-280), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LANDINE, J., & Stewart, J. (1998), "Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement", *Canadian Journal of Counselling*, 32, 200–212.
- 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.
- LEMYRE, P., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002), "Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer", *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120–136.
- LESTER, F. K., & Garofalo, J. (1982), "Metacognitive aspects of elementary school children's performance on arithmetic tasks", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- LESTER, F. K., Garofalo, J., & Kroll, D. L. (1989), "The role of metacognition in mathematical problem solving: a study of two grade seven classes", *Project of the Mathematics Education Development Center, School of Education*, Indiana University, Bloomington.
- LIN, X. (2001), "Designing metacognitive activities", *ETR&D*, 49(2), 23-40.
- LIN, Y., Mckeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003), "College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning", *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.

- LINDNER, R. W., Harris, B. R., & Gordon, W. I. (1996), "Are graduate students better self-regulated learners than undergraduates? A followup study", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association*, New York, NY.
- LIVINGSTON, J. A. (1996), *Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students*, Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.
- LOCKE, E. A., & Latham, G. P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LONG, J. D., & Long, E. W. (1987), "Enhancing student achievement through metacomprehension training", *Journal of Developmental Education*, 11(1), 2-5.
- LUCANGELI, D., & Cornoldi, C. (1997), "Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship?" *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- MANNING, B. H., GLASNER, S. E., & SMITH, E. R. (1996), "The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education", *Roeper Review*, 18, 217-223.
- MARSHALL, J. A., & Dorward, J. T. (2000), "Inquiry experiences as a lecture supplement for preservice elementary teachers and general education students", *American Journal of Physics*, 68(7), 27-36.
- MARZANO, R., Brandt, R. S, Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988), *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAYER, R. E. (1998), "Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving", *Instructional Science*, 26, 49-63.
- MAYO, K. E. (1993), "Learning strategy instruction: Exploring the potential of metacognition", *Reading Improvement*, 30(3), 130-133.

- MAZZONI, G. F., & Nelson, T. O. (1998), *Metacognition and cognitive neuropsychology. Monitoring and control processes*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCCORMICK, C. B., Miller, G. E., & Pressley, M. (1989), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*, New York: Springer-Verlag.
- MCWHAW, K., & Abrami, P. C. (2001), "Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies", *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- MEECE, J. L., Blumenfield, P. C., & Hoyle, R. K. (1988), Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities", *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- MEECE, J. L., & Holt, K. (1993), "A pattern analysis of students' achievement goals", *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- MEICHENBAUM, D., Burland, S., Gruson, L., & Cameron, R. (1985), "Metacognitive assessment", In S. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children*, (s.3-30), Toronto: Academic Press.
- MEICHENBAUM, D., & Biemiller, A. (1990, May), "In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis", *Paper presented at the Conference on Cognitive Research for Instructional Innovation*, Baltimore, MD.
- METCALFE, J., & Shimamura, A. P. (1994), *Metacognition: Knowing about knowing*, Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- MIDDLETON, M., & Midgley, C. (1997), "Avoiding the demonstration of lack ability: An under-explored aspect of goal theory", *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- MIDGLEY, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, L. M., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998), "The development and validation of

scales assessing students' achievement goal orientations", *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113–13.

MIDGLEY, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001), "Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?", *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.

MIDGLEY, C., & Urdan, T. (2001), "Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination", *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

MOKHTARI, K., & Sheorey, R. (2002), "Measuring ESL Students' awareness of reading strategies", *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2-10.

MONTGOMERY, D. E. (1992), "Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology", *Developmental Review*, 12, 410–430.

MOORE, K. C. (1999), *Effects of knowledge of cognition cues and regulation of cognition cues on learner performance when embedded within an internet-based learning module*, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Kentucky, Lexington, KY.

MORRIS, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2003), "The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students", *College Student Journal*, 37(1), 3-9.

MYERS, M., & Paris, S. (1978), "Children's metacognitive knowledge about reading", *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.

NELSON, T. O., & Narens, L. (1990), "Metacognition: A theoretical framework and new findings", In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol.26, s.125-141), San Diego, CA: Academic Press.

NELSON, T. O. (1998), "Metacognitive food for thought in educational theory and practice", In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds), *Metacognition in educational theory and practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 9-11.

- NICHOLLS, J. G. (1984), "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985), Adolescents' theories of education, *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- NICHOLS, W. D., Jones, J. P., & Hancock, D. R. (2003), "Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies", *Reading Psychology*, 24, 57-85.
- O'NEIL, H. F., & Abedi, J. (1996), "Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment", *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-243.
- OSMAN, M. E., & Hannafin, M. J., (1992), "Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design", *Educational Technology Research and Development*, 40, 83-99.
- PAJARES, F. (1996), "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- PAJARES, F., & Cheong, Y. F. (2003), "Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective", *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.
- PALINCSAR, A.S., & Brown, A. L. (1984), Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- PALINCSAR, A. S., & Brown, D. A. (1987), "Enhancing instructional time through attention to metacognition", *Journal of Learning Disabilities*, 20, 66-75.
- PAPALEONTIOU-LOUCA, E. (2003), "The concept and instruction of metacognition", *Teacher Development*, 7(1), 9-30.

- 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., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984), "Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension", *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- PARIS, S. G., Wixson, K. K., & Palincsar, A. S. (1986), "Instructional approaches to reading comprehension", *Review of Research in Education*, 13, 91–128.
- PARIS, S. G., & Winograd, P. (1990), "Promoting metacognition and motivation of exceptional children", *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- PARIS, S. G., & Parecki, A. (1993), "Metacognitive aspects of adult literacy, (Technical Report No. 93), National Center on Adult Literacy", Philadelphia, PA.
- PINTRICH, P. R., & DE GROOT, E. (1990), "Motivation and self-regulated learning components of classroom performance", *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- PINTRICH, P. R., & Garcia, T. (1991), "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom", In: M. Maehr & P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, s.371-402, Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P. R., & Schunk, D. H. (1996), *Motivation in Education*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- PINTRICH, P. R. (2000a), "An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research", *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- PINTRICH, P. R. (2000b), "Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.

- PINTRICH, P. R. (2002), "The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing", *Theory into Practice, Autumn*, 219–225.
- PINTRICH, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003), "Current issues in achievement goal theory and research", *International Journal of Educational Research*, 39, 319–337.
- PLANTS, R. T. (2000), *The relationship of motivation and metacognition to academic performance in graduate medical education*, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 61(3-A), 884.
- PRESSLEY, M., Borkowski, J. G., & Sullivan, J. T. (1985), "Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use", *Educational Psychologist*, 19(2), 94-107.
- PRESSLEY, M., Vanetten, S., Yokoi, L., Freebern, G., & Vanmeter, P. (1998), "The metacognition of college studentship: A grounded theory approach", In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in theory and practice* (s.347-367). Mahwah NJ: Erlbaum.
- RADOSEVICH, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., & Radosevich, D. M. (2004), "Relating goal orientation self-regulatory processes: A longitudinal field test", *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207–229.
- REEVE, J., & Deci, E. L. (1996), "Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- 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", *Journal of Experimental Education*, 60, 293–306.
- RIVERS, W. (2001), "Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners", *Modern Language Journal*, 85(2), 279–290.
- ROBERTS, M. J., & Erdos, G. (1993), "Strategy selection and metacognition", *Educational Psychology*, 13, 259-266.

- ROBINS, R. W., & Pals, J. L. (2002), "Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change", *Self and Identity*, 1, 313-336.
- ROEDEL, T. D., Schraw, G., & Plake, B. (1994), "Validation of a measure of learning and performance goal orientations", *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 1013-1021.
- ROESER, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996), "Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging", *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- ROGOFF, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, New York: Oxford University Press.
- RUSSELL, A. M. (2002), *The relation between high school students' goal-setting and their self-efficacy, goal orientation and achievement*, Unpublished Master of Education Thesis, University of Houston, Houston.
- SCHOENFELD, A. H. (1985), "Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding", In E.A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*, (s.361-379) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHOENFELD, A. H. (1987), "What's all the fuss about metacognition?", In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (s.185-215), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SCHRAW, G., & Sperling-Dennison, R. (1994), "Assessing metacognitive awareness", *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- SCHRAW, G. (1994), "The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring", *Contemporary Educational Psychology*, 19, 143-154.
- SCHRAW, G., & Moshman, D. (1995), "Metacognitive theories", *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

- SCHRAW, G., Dunkle, M. E., Bendixen, L. D., & Roedel, T. D. (1995), "Does a general monitoring skill exist?", *Journal of Educational Psychology*, 87, 433–444.
- SCHRAW, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995), "Academic goal orientations and student classroom achievement", *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359–368.
- SCHRAW, G., & Graham, T. (1997), "Helping gifted students develop metacognitive awareness", *Roeper Review*, 20(1), 4-9.
- SCHRAW, G. (1998), "Promoting general metacognitive awareness", *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- SCHUNK, D. H. (1989), "Self-efficacy and achievement behaviors", *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- SHEPPARD, S. L. (1992), *Nurturing metacognitive awareness in gifted and average ability students*, Unpublished thesis, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia.
- SHORE, B. M., & Dover, A. C. (1987), "Metacognition, intelligence and giftedness", *Gifted Child Quarterly*, 31, 37–39.
- SIEGLER, R. S., & Jenkins, E. (1989), *How children discover new strategies*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SLIFE, B. D., Weiss, J. & Bell, T. (1985), "Separability of metacognition and cognition: problem solving in learning disabled and regular students", *Journal of Educational Psychology*, 77, 437–445.
- SLIFE, B. D., & Weaver, C. A. (1992). "Depression, cognitive skill and metacognitive skill in problem solving", *Cognition and emotion*, 6(1), 1-22.
- SIMONS, P. R. J. (1993), "Constructive learning: The role of the learner", In T. M. Duffy, J. Lowyck, & D. H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (s.291-313).

- SPERLING, R., Howard, L., & Murphy, C. (2002), "Measures of children's knowledge and regulation of cognition", *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- SPERLING, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004), "Metacognition And Self-Regulated Learning Constructs", *Educational Research And Evaluation*, 10(2), 117-139.
- SPINATH, B., & Stiensmier-Pelster, J. (2003), "Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception", *Learning and Instruction*, 13, 403-422.
- SWANSON, H. L. (1990), "Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving", *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306-314.
- SWANSON, H. L. (1992), "The relationship between metacognition and problem solving in gifted children", *Roeper Review*, 15(1), 43-49.
- SWANSON, H. L., Christie, L., & Rubadeau, R. J. (1993), "The relationship between metacognition and analogical reasoning in mentally retarded, learning disabled, average, and gifted children", *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(2) 70-81.
- TAN, J. A., & Hall, R. J. (2005), "The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation", *Personality and Individual Differences*, 38, 1891-1902.
- TAO, V., & Hong, Y. Y. (2000), "A meaning system approach to Chinese students' achievement goals", *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2), 13-38.
- TAYLOR, S. (1999), "Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities", *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34ff. Retrieved November 9, 2002, from Expanded Academic Index ASAP.
- THOMAS, G. P., & Mcrobbie, C. J. (2001), "Using a metaphor for learning to improve students' metacognition in the chemistry classroom", *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 222-259.

- THOMAS, K. F., & Barksdale-Ladd, M. A. (2000), "Metacognitive processes: Teaching strategies in literacy education courses", *Reading Psychology*, 21, 67-84.
- THORPE, K., & Satterly, D. (1990), "The development and inter-relationship of metacognitive components among primary school children", *Educational Psychology*, 10-21.
- TOBIAS, S., Everson, H. T., & Laitusis, V. (1999, April), "Towards a performance based measure of metacognitive knowledge monitoring: Relationships with self-reports and behavior ratings", *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal.
- TOBIAS, S., Everson, H. T., Laitusis, V., & Fields, M. (1999, April), "Metacognitive knowledge monitoring: Domain specific or general?" *Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*, Montreal.
- TOBIAS, S., & Everson, H. T. (2000), "Assessing metacognitive knowledge monitoring. In G. Schraw (Ed.)", *Issues in the measurement of metacognition* (s.147-222), Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements and Erlbaum Associates.
- TOBIAS, S., & Everson, H. T. (2002), "Knowing what you know, and what you don't know", *College Board Report (2002-2004)*, New York: The College Entrance Examination Board.
- VADHAN, V., & Stander, P. (1994), "Metacognitive ability and test performance among college students", *The Journal of Psychology*, 128(3), 307-309.
- VANDEWALLE, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2000, April), "The role of goal orientation following performance feedback", *Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial/Organizational Psychology*, New Orleans, LA.

- VEENMAN, M. V. J., & Elshout, J. J. (1999), "Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise", *European Journal of Psychology of Education*, 14, 509–523.
- VEENMAN, M. V. J., & Verheij, J. (2003), "Technical students' meta-cognitive skills: Relating general vs. specific meta-cognitive skills to study success", *Learning and Individual Differences*, 13, 259–272.
- VOLLMMEYER, R., & Rheinberg, F. (1999), "Motivation and metacognition when learning a complex system", *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 541-554.
- WADE, S. E., & Reynolds, R. E. (1989), "Developing metacognitive awareness", *Journal of Reading*, 33, 1-14.
- WAGNER, R. K., & Sternberg, R. J. (1984), "Alternative conceptions of intelligence and their implications for education", *Review of Educational Research*, 54(2), 179–223.
- WALTERS, B. (2002), *Metacognitive abilities as a predictor of success on a provincial literacy test*, Unpublished Master Thesis, University Of Toronto, Toronto.
- WEINER, B. (1990), "History of motivational research in education", *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WEINERT, F. E. (1987), "Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding", In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–16.
- WELLMAN, H. (1985), *The child's theory of mind: The development of conscious cognition. The growth of reflection in children*, San Diego: Academic Press.
- WELLS, A., & Purdon, C. (1999), "Metacognition and cognitive-behaviour therapy: A special issue", *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 71–72.

- WENTZEL, K. R. (1989), "Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective", *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142.
- WEY, S. (1998), *The effects of goal orientations, metacognition, self efficacy and effort on writing achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Universtiy of South California.
- WHITE, R. T. (1988), "Metacognition", In J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement*, (s.70–75), Oxford: Pergamon.
- WILSON, J. (1999), "Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum", *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Melbourne.
- WITTROCK, M. C. (1990), "Learning as a generative process", *Educational Psychologist*, 11, 87-95.
- WOLTERS, C. (1998), "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation" *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- WOLTERS, C. A., & Rosenthal, H. (2000), "The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies", *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- WONG, B. Y. L. (1991), "The relevance of metacognition to learning disabilities", In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*, (s.232–258), New York: Academic Press.
- YURDAKUL, B. (2004), *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YUSSEN, S. R. (1985), "The role of metacognition in theories of cognitive development", In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller

(Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1, s.253- 283).
Orlando, FL: Academic Press.

ZIMMERMAN, B. J., & Martinez-Pons, (1990), “Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use”, *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.

ZIMMERMAN, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992), “Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting”, *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

ZWEIG, D., & Webster, J. (2004), “Validation of a multidimensional measure of goal orientation”, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 232-24.

EKLER

EK I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Ad, soyad ve numara gibi kimliğinizi tanıttıcı bilgiler vermeden formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

Ahmet AKIN

- 1) Cinsiyetiniz : Bay () Bayan ()
- 2) Yaşınız :
- 3) Bölümünüz-Sınıfınız:
- 4) Siz dahil kaç kardeşiniz?
a.) Tek çocuk () b) İki kardeş () c) Üç kardeş () d) Dört kardeş () e) Beş ve üzeri ()
- 5) Kardeşleriniz arasında doğum sırasına göre konumunuz nedir?
a) İlk çocuk () b) Ortaanca çocuk () c) Son çocuk ()
- 6) Genel olarak fiziki görünümünüzden hoşnut musunuz? a) Evet () b) Hayır ()
- 7) Anne-Babanız sağ mı? a) İkisi de sağ () b) Anne ölü () c) Baba ölü () d) İkisi de ölü ()
- 8) Ebeveynleriniz arasında üvey olan var mı? a) Anne üvey () b) Baba üvey () c) İkisi de öz ()
- 9) Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıl? a) Yetersiz () b) Orta düzeyde () c) İyi ()
- 10) Anne-Babanız boşanmış veya beraber mi? a) Boşanmış () b) Beraber ()
- 11) Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
a) İlgisiz () b) Demokratik () c) Otoriter () d) Koruyucu ()
- 12) Annenizin eğitim durumu nedir? a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul ()
d) lise () e) üniversite ()
- 13) Babanızın eğitim durumu nedir? a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul ()
d) lise () e) üniversite ()
- 14) Akademik başarı açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? a) Başarılı () b) Orta düzey () c) Başarısız ()
- 15) Babanızın çalışma durumu nedir? a) İşçi () c) Memur () d) Esnaf () e) Diğer
- 16) Annenizin çalışma durumu nedir? a) Ev hanımı () b) İşçi () c) Memur () d) Esnaf () e) Diğer

EK II

BAŞARI AMAÇ ORYANTASYONLARI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Size verilen bu testler öğrencilerin herhangi öğrenme çalışması yaparken ne tür beceriler kullandığını ve öğrenmeye yönelik inançlarını saptamak için hazırlanmıştır.

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendiriniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır.

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **TEK yanıt** veriniz ve kesinlikle **BOŞ bırakmayınız**. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Birçok hata yapsam bile bir şeyler öğrenebildiğim okul çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5
2	Okul çalışmalarımın en önemli nedeni yeni bir şeyler öğrenmeyi istememdir.	1	2	3	4	5
3	Beni düşünmeye sek eden okul çalışmalarını çok severim.	1	2	3	4	5
4	Okulda yaptığım çalışmaların en önemli amacı kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
5	Okul çalışmalarımı yaparım, çünkü onlara ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
6	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni onlardan hoşlanmamdır.	1	2	3	4	5
7	Sınıfta öğretmenin sorusuna cevap veren tek öğrenci ben olsaydım kendimi gerçekten iyi hissederdim.	1	2	3	4	5
8	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9	Sınıftaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmayı isterim.	1	2	3	4	5
10	Diğer öğrencilerin birçoğundan daha başarılı olursam kendimi başarılı hissederim.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu kanıtlamayı isterim.	1	2	3	4	5
12	Okuldaki diğer öğrencilerden daha başarılı olmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
13	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
14	Okul çalışmalarımı yapmamın amacı, öğretmenimin diğer öğrencilerden daha az bilgiye sahip olduğumu düşünmemesidir.	1	2	3	4	5
15	Çalışmalarımı yapmanın nedeni, diğer öğrencilerin beceriksiz olduğumu düşünmemesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
16	Sınıf çalışmalarına katılmamanın bir nedeni aptal görünmekten kaçınmaktır.	1	2	3	4	5
17	Çalışmalarımı yapamıyormuş gibi görünmekten kaçınmak en önemli amaçlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5

EK III

BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK ENVANTERİ

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

36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeye yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet AKIN, 1979 İzmit doğumluyum. İlk ve ortaöğrenimimi Gebze’de tamamladım. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden 2004 yılında mezun oldum. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimine başladım. Yine aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Şehit Ali Borinli İlköğretim Okulu’nda rehber öğretmen olarak göreve başladım. Halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde araştırma görevlisiyim. İyi düzeyde İngilizce bilmekteyim.