

148078

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EBEVEYNLERİN ÇOCUK YETİŞTİRME
TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞÖTESİ
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

148078

Cenk ŞENTÜRK

SBE Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Programında Hazırlanan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Sema KARAKELLE

İstanbul, 2004

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:



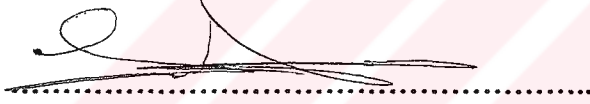
Prof. Dr. Münire ERDEN

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE (Danışman)

Üye:



Yrd. Doç. Dr. Seval FER

...../...../2004

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ŞEKİL LİSTESİ.....	i
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Öğrenme.....	1
1.2 Bilgiyi İşleme Kuramı.....	4
1.2.1 Duyusal Kayıt.....	6
1.2.2 Kısa Süreli Bellek.....	7
1.2.3 Uzun Süreli Bellek.....	7
1.2.4 Yürütücü Kontrol.....	10
1.3 Bilişötesi.....	10
1.3.1 Bilişötesinin Eğitim Alanı İçerisindeki Yeri.....	15
1.3.2 Bilişötesi Becerilerin Öğretilmesi.....	16
1.3.3 Bilişötesinin Ölçülmesi.....	21
1.3.4 Bilişötesinin Gelişiminde Bireysel Farklılıklar.....	23
1.4 Ebeveyn Tutumları.....	26
1.4.1 Aşırı Baskıcı ve Otoriter Tutum.....	27
1.4.2 Aşırı Koruyucu Tutum.....	27
1.4.3 Demokratik Tutum.....	28
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	30
2.1 Problem Cümlesi.....	31
2.2 Alt Problemler.....	31
2.3 Varsayımlar.....	31
2.4 Sınırlılıklar.....	32
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
3.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	33
3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
4. YÖNTEM.....	39
4.1 Araştırma Modeli.....	39
4.2 Araştırmanın Yürütüldüğü Grup.....	39
4.3 Veri Toplama Araçları.....	40
4.3.1 Ebeveyn Tutumlarının Ölçülmesi.....	40
4.3.2 Bilişötesi Becerilerin Ölçülmesi.....	41
4.4 Veri Toplama Süreci.....	42
4.5 İstatistiksel Analiz.....	42

5.	BULGULAR VE YORUM.....	43
5.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	43
5.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	45
5.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	47
5.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
5.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
6.	SONUÇ ve ÖNERİLER.....	54
6.1	Sonuçlar.....	54
6.1.1	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	54
6.1.2	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	54
6.1.3	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	55
6.1.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	55
6.1.5	Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç.....	55
6.2	Öneriler.....	56
6.2.1	Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	56
6.2.2	Diğer Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	56
	KAYNAKLAR.....	58
	EKLER.....	64
Ek-1	Bilişötesi Ölçeği.....	65
Ek-2	Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği.....	67

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Sistemi..... 5



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1 Çalışma Grubu Özellikleri.....	39
Çizelge 5.1 Aşırı Koruyucu Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları.....	43
Çizelge 5.2 Demokratik Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları.....	45
Çizelge 5.3 Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddettiği ve Kabullendiği Ailelerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları.....	47
Çizelge 5.4 Ev Yaşantısında Geçimsizlik Yaşayan ve Yaşamayan Ailelerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları.....	49
Çizelge 5.5 Sıkı Disipline Dayalı Baskıcı Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları.....	51

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerindeki etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ülkemizde son yıllarda üzerinde çalışılmaya başlanan bilişötesi konusunda alanın daha iyi tanınmasına yönelik katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu çalışma süresince, başta akademik bilgi ve deneyimiyle bana her zaman destek olan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE ile eleştirileri ve değerli katkılarıyla çalışmamıza yön veren Sayın Prof. Dr. Münire ERDEN'e,

İstatistiksel hesaplamalarda yardımını esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi Araştırma Görevlisi Nüri DOğAN ve bu alandaki bilgisini ve deneyimini benimle her zaman paylaşan Araştırma Görevlisi Alper BAşBAY'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan ve olumlu yönde motive eden ayrıca mesleki gelişimimde de büyük katkıları olan değerli komutanım Sayın Deniz Kurmay Albay Kadri TALUN'a ,

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu süreçte de bana sonsuz destek veren ve sabır gösteren başta kardeşim Ceren şENTÖRK olmak üzere tüm aileme teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

Bu çalışmada, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır

Çalışmaya düz liseye ve süper liseye devam eden 305 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri katılmıştır.

Çalışmanın sonuçları niceliksel veriler kullanılarak elde edilmiştir. Niceliksel veriler, öğrencilerin ebeveynlerine uygulanan “Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)” ve öğrencilere uygulanan “Bilişötesi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde t testi istatistiği kullanılmıştır.

Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum, ev kadınlığı rolünü red, geçimsizlik, sıkı disipline dayalı baskıcı tutum) ve Bilişötesi Ölçeğin alt boyutları (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) kapsamında ayrı ayrı yapılan analizlerin sonuçları, demokratik ebeveyn tutumunun değerlendirme becerisi üzerinde, annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesinin bilişsel yöntemler, değerlendirme becerileri üzerinde, sıkı disipline dayalı baskıcı tutumunun da bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer tutumların bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

ABSTRACT

In this study; the effect of the parental attitude on the students' metacognitive skills has been investigated.

A total of 305 students attending the Normal Public High School and Super High School and their parents participated in the study.

The results of the study were gathered by means of quantitative data. The quantitative data were collected by "Parental Attitude Research Instrument" and "Metacognition Inventory". The data was analyzed by t-test.

The result of the study that was maintained about parental attitude research inventory subscales (over protective attitude, democratic attitude, rejecting home making role, marital conflict, strict discipline) and metacognitive inventory subscales (awareness, self checking, cognitive strategies, evaluation) indicate democratic attitude affected on evaluation skills rejecting home making role affected on cognitive strategies and evaluation skills, strict discipline affected on cognitive strategies skills positively. No other attitudes are affected on these skills significantly.



1. GİRİŞ

Günümüzde bilginin hızla artmasına paralel olarak bilim ve teknolojiadaki baş döndüren gelişim, bireysel ve toplumsal hayatımıza ilişkin birçok değişken üzerinde etkili olmaktadır. Bilginin yaşadığımız günleri olduğu gibi geleceğimizi de yönlendireceği düşünüldüğünde, bireysel ve toplumsal açıdan yeni duruma uyum sağlanabilmesi ancak mevcut eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması ve bireylerin çağın özelliklerine uygun olarak yetiştirilmeleri ile mümkün olabileceği değerlendirilmektedir.

Bilginin yarattığı ve yaratacağı değişime uyum sağlayabilecek bilgi çağının insanları, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip, araştıran, karmaşık bir bilgi ağı içerisinde bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen ve ulaştığı bilgileri kendi zihinsel süreçleri içerisinde işleyerek yeni bilgiler üretebilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olmalıdırlar.

Eğitimin bir sistem içerisinde bu ihtiyaca cevap verebilmesi için tüm boyutlarıyla çağın gereklerine uygun hale getirilmesi gerekir. Bilginin hızla artması ve dolayısıyla eğitim sisteminin çağın gerekliliklerine göre yeniden yapılandırılması ihtiyacı öğrenme kavramının önemini arttırmakta ve bireyin öğrenme faaliyetlerindeki değişimini de zorunlu kılmaktadır. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki anlamlı ve etkili bir öğrenmeyi sadece yaş, deneyim ve zekâ gibi değişkenlerle açıklamak mümkün gözükmemektedir. Çünkü bazı durumlarda bahse konu değişkenler bakımından aynı özelliklere sahip iki öğrenciden birinin diğerine göre belirgin şekilde daha iyi öğrenebildiğini görmekteyiz. Bu bağlamda öğrenme kavramı üzerinde yeniden durulmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

1.1 ÖĞRENME

Nasıl öğreniriz? sorusu düşünürlerin, psikologların, eğitimcilerin yüzyıllardır cevaplamaya çalıştığı temel sorulardan birisidir. Bu sebeple öğrenme kavramı bu alanların temel konularından birini oluşturmuş ve oluşturulan çeşitli yaklaşımlarla öğrenmenin nasıl gerçekleştiği açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenmeyi açıklamaya çalışan başlıca iki yaklaşım davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdır. Diğer yaklaşımlar öğrenmeye ilişkin bilginin artmasına paralel olarak bu yaklaşımlardan hareketle üretilmiştir.

19'uncu yüzyılın sonlarında zihnin içgözlem (introspection) yöntemiyle incelenebileceğini düşünen ve bu yönde çalışmalarını sürdüren Wundt ve arkadaşlarının çalışmalarında yaşadıkları sınırlılıklar, psikolojide davranışçılık olarak adlandırılan bir kuramın ortaya

çıkmasına ve gelişmesine vesile olmuştur (Lieberman, 2000).

20'nci yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde Watson tarafından ilk çalışmalarına başlanan davranışçı yaklaşım, Tolman, Guthrie, Thorndike, Hull, Skinner gibi psikolog ve eğitimcilerin katkılarıyla geliştirilerek öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca Rusya'da yaptığı çalışmalarla davranışı araştırmanın, kontrol etmenin ve değiştirmenin yöntemlerini sağlayan Pavlov'da bu yaklaşımın gelişimine hizmet eden önemli bilim adamlarından biridir (Shultz ve Shultz, 2002).

Watson, psikolojinin nesnel bir bilim olabilmesi için tüm ruhsal kavram ve terimlerden arındırılması gerektiğini düşünüyordu. Ona göre "imge", "ruh", bilinç gibi kelimeler eski ruh temelli felsefeden kalmıştı ve davranış bilimi için anlamsız kelimelerdi. Watson, Wundt'un psikoloji anlayışına atıfta bulunarak özellikle bilinç kavramını ve bilinç sürecinin varlığını gerçek sayan içgözlem tekniğini şiddetle reddetmiştir (Shultz ve Shultz, 2002). Bu bağlamda Watson zihin üzerinde tam ve doğru olarak çalışmanın pek mümkün olmadığını vurgulayarak psikolojinin güvenilir bir bilim olabilmesi için psikologların insanların açık olarak gözlenebilen davranışları üzerinde odaklanması gerektiğini ifade etmiştir (Lieberman, 2000).

Ağırlık verdikleri bazı farklı noktalar olmakla birlikte davranışçılar öğrenmeyi temel olarak uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma ve bu bağın çeşitli yöntemlerle geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşımda organizmanın davranışları gözlemlenir ve organizmanın sadece gözlenen davranışında değişiklik meydana geldiğinde öğrenmenin gerçekleştiği kabul edilir. Öğrenme ister basit ister karmaşık olsun aynı temel kurallarla açıklanabilir.

20'nci yüzyılın başlarında davranışçı psikolog ve eğitimciler öğrenmeyi açıklama yönündeki çalışmalarını sürdürürken, Almanya'da kendilerine "Gestalt psikologları" adı verilen bir grup Alman bilim adamı da öğrenmede önemli rol oynayan ve doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamışlardır. Gestalt psikologlarının özellikle algı üzerine yaptıkları araştırmalarla başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, daha sonra Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, Atkinson ve Shiffrin'in bellek modelleri, Bruner ve Ausubel'in öğretim modelleri ile hızla gelişmiş ve bilişsel kuramlar adı altında toplanmıştır (Akman ve Erden, 2001).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikologlar ve eğitimciler davranışçıların öğrenmeyi açıklarken vurguladıkları uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma sürecinin bazı durumlarda

öğrenmeyi açıklamakta yetersiz kaldığını belirterek davranışçı yaklaşımın geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilişsel öğrenme kuramcılarının göre insan öğrenmesi, yalnızca uyarıcı-tepki bağı ile açıklanabilecek mekanik bir olay değildir. İnsan zihninin de bu sürecin aktif ve etkin bir parçası olarak kabul edilmesi gerekir.

Akman ve Erden (2001) davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşım arasındaki temel farklılıkları aşağıda belirtildiği gibi özetlemişlerdir.

1. Davranışçı psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bilişsel süreçlerle ilgilenmektedirler.
2. Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Bilişsel yaklaşıma göre ise bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır.
3. Her iki yaklaşımda pekiştirece önem verir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar. Bilişsel kuramcılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için, yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar. Öğrenmede, başarılı olma ve belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler önemli rol oynar.
4. Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir. Ancak davranışçı yaklaşımda öğrenen uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için aktif olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen, dikkatini kontrol ederek uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
5. Davranışçı kuramlar, daha çok kontrollü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel ilkeleri bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle genellikle basit davranışların kazandırılması üzerinde durmuşlardır. Bilişsel kuramcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendiklerini araştırmışlardır. Bilişsel kuramcılar, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağırlık taşıyan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşım paralelinde açıklamaya çalışan kuramların başlıcası Bilgiyi İşleme Kuramı (Information Processing System) olarak adlandırılmaktadır.

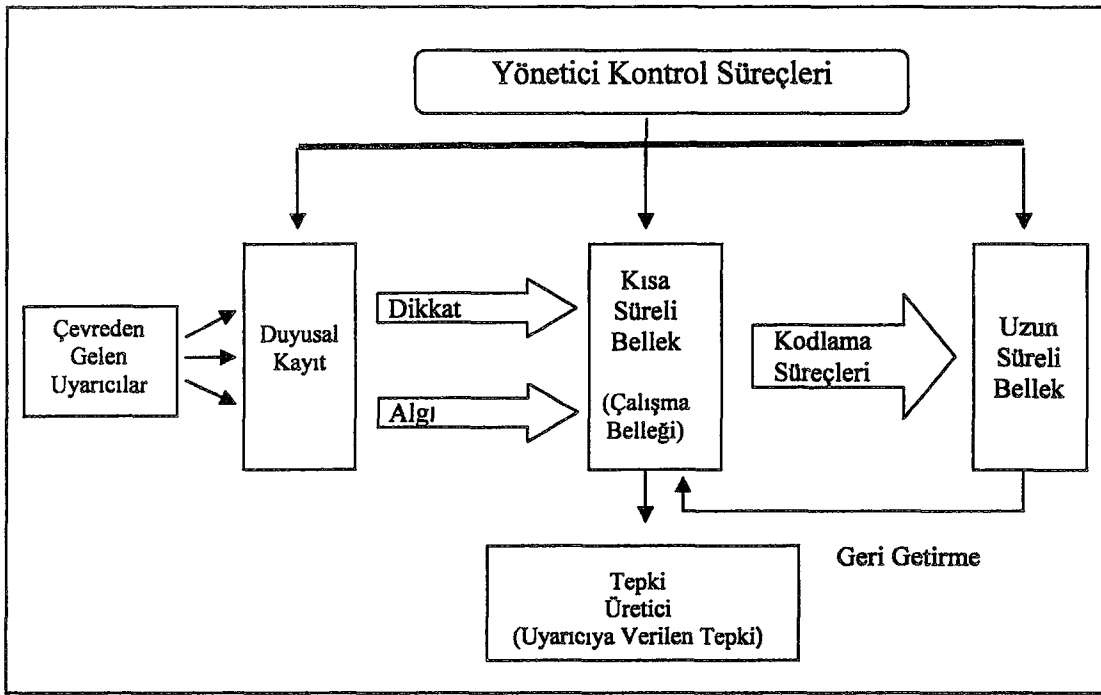
1.2 BİLGİYİ İŞLEME KURAMI

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, insanın sahip olduğu bellek yapısını temel alan bilişsel süreçler sonucunda gerçekleşir. İnsan belleği, her biri farklı depolama kapasitesine, kayıt saklama süresine ve işlem özelliklerine sahip 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılmaktadır.

Bilgiyi işlem kuramcılarını tüm öğrenmelerin uyarıcı tepki bağı ile açıklanabileceğı görüşüne karşı olmakla birlikte bağı kurma sürecini tamamen reddetmemişler ve bilgi parçaları arasında bağı kurmanın bu bilgilerin kazanılması ile hafızada tutulmasını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bilgi işlem kuramcılarını dışsal koşullamalara daha az ağırlık vererek bireylerin zihinsel süreçlerine daha fazla odaklanmışlar (Schunk, 1996) ve temelde şu dört soruya cevap aramışlardır;

1. Yeni bilgi dışardan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır? (Senemoğlu, 2001).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenenler, çevresel özelliklere dikkat eden, bilgiyi istediğı biçime dönüştürebilen, önceki bilgileri ile birleştirip anlamlı kodlama yapabilen ve bu bilgileri gerektiğinde kullanabilen aktif bireyler olmalıdırlar. Bilgiyi işleme kuramını tüm bilişsel etkinlikleri gerektirmekle birlikte, öğrenmeyi sağlayan belli başlı bilişsel süreçler tanıma, dikkat, algı, bilgiyi kodlama, tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme ve hatırlama olarak ifade edilebilir.



Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Sistemi (Shunk,1996; Seifert, Hofnung, R, Hofnung, M, 1997; Akman ve Erden, 2001'den uyarlanmıştır.)

Şekil 1.1'de görülen öğrenmeyi sağlayan süreçler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

1. Çevredeki uyarıcıların duyu organları yoluyla alınması,
2. Duyusal kayıt vasıtasıyla bilginin kaydedilmesi,
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyuusal kayıta gelen bilginin seçilmesi ve kısa süreli belleğe (çalışma belleği) geçirilmesi,
4. Bilginin çalışma belleğinden anında tepkiye dönüştürülmesi veya bir süre çalışma belleğinde kalabilmesi için zihinsel tekrarin yapılması,
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için çalışma belleğinde anlamlı kodlamanın yapılması,
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması,
7. Bilginin uzun süreli bellekten çalışma belleğine geri getirilmesi,
8. Bilginin çalışma belleğinden tepki üreticiye gönderilmesi,
9. Bilginin tepki üreticiden kaslara gönderilmesi,
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi,
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi (Senemoğlu, 2001).

İnsanın bellek sistemi 3 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, daha önce de ifade edildiği gibi duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak adlandırılmaktadır. Bilgiyi işleme kuramında bilgi depoları olarak da adlandırabileceğimiz bu bölümlerin ayrıntılı olarak incelenmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

1.2.1 Duyusal Kayıt

Çevreden gelen uyarıcıları ilk olarak karşılayan, bellek sisteminin ilk unsuru duyuşsal kaydedicilerdir. Duyusal kaydedicilere duyu organlarından (görme, işitme, dokunma, koklama, tatma) çok yoğun bilgi akışı olur. Duyusal kaydediciler bu bilgileri çok kısa bir süre için tutar. Bu süre bir-iki saniyeden fazla değildir. Bu bilgilerin önemli bir kısmı hızla kaybolur (Arı, 2003).

Duyusal girdilerden bir kısmı bir sonraki aşama için kısa süreli belleğe aktarılır. Diğer girdiler ise silinir ve yerlerini yeni uyarıcılara bırakır. Duyu organları birbirleri ile eş zamanlı ve bağımsız olarak çalıştıklarından duyuşsal kaydediciler birbirlerine paralel bir biçimde çalışırlar (Schunk, 1996). Hangi bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılacağını ise dikkat ve seçici algı süreçleri belirler.

Bilgiyi işleme kuramının temel varsayımlarından biri beynin bilgiyi işleme kapasitesinin sınırlılığdır. Beynimiz çok geniş bir kapasiteye sahiptir, -yetişkin bir insanın beyinde 10 milyar civarında nöron bulunmaktadır- ancak duyu organlarımıza beynimizin kapasitesinin üzerinde bilgi gelmektedir. Dolayısıyla insan beyni duyu organlarına gelen tüm girdileri işleme kapasitesine sahip değildir. Bu bağlamda dikkat, beynin gelen uyarıcılar arasında organizmanın ihtiyaçları doğrultusunda seçim yaptığı bir sınırlandırma fonksiyonudur (Lieberman, 2000).

Algılama ise gelen verilerin duyu organları tarafından anlamlı hale getirilmesidir. Algılamada seçici davranırız. Eğer duyu organlarımıza gelen tüm uyarıcıları algılasaydık zihnimizde büyük bir karmaşa oluşurdu. Dolayısıyla duyu organlarımız, uyarıcıların büyük bir kısmını algılayamaz. Ancak dikkat ettiğimiz uyarıcıları algılarız. Seçici algılamada, büyüklük, renk, zıtlık gibi uyarıcıdan kaynaklanan etkenler olduğu gibi bireyin beklentileri, ilgi alanları ve inançları da etkili olur (Arı, 2003).

1.2.2 Kısa Süreli Bellek

Dikkat edilen ve algılanan uyarıcılar duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılırlar. Kısa süreli belleğe sadece duyuşal kayıttan değil gereken durumlarda uzun süreli bellekten de bilgi akışı olmaktadır. Örneğin, kısa süreli bellek bir metin okunurken son birkaç kelimenin veya cümlelerin zihinde tutulmasını sağlayarak çok önemli bir işlev görür. Eğer kısa süreli bellek olmasaydı, bir cümlelerin sonuna geldiğimizde başını unutmuş olur ve anlamlı okumayı gerçekleştiremezdik (Shunk, 1996).

Kısa süreli bellekte sınırlı miktarda bilgi sınırlı bir zaman süresi içinde geçici olarak depolanmaktadır. Yetişkin bir birey beş ila yedi birimlik bilgiyi ancak yirmi saniye depolayabilmektedir (Akman ve Erden, 2001).

Bilgiler bu bellekte korunduğu kısa süre içerisinde ya davranışa dönüştürülür ya da uzun süreli belleğe kodlanır. Aksi takdirde unutulur. Kodlama ve unutma süreçleri kısa süreli belleğin boşalmasıyla yeni bilgiler gelmesini sağlar. Böylece kısa süreli bellek sürekli çalışır ve öğrenmede süreklilik sağlanır. Bu işlevinden ötürü kısa süreli belleğe çalışma belleği (working memory) de denir (Akman ve Erden, 2001).

Bazı araştırmacılar ise çalışma belleğinin, duyuşal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek şeklindeki üçlü sınıflamanın ortaya çıkan yeni bulguları açıklamada yetersiz kalması nedeniyle önerildiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmacılara göre çalışma belleğinin özellikle problem çözme, muhakeme etme, dili kavrama ve işleme, okuduğunu anlama becerileriyle yakından ilişkili ve bu bilişsel süreçlerin bir nevi yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir (Er,1999; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, Yuill, 2000).

1.2.3 Uzun Süreli Bellek

Yeni gelen bilginin, eski bilgilerle bütünleştirilerek uzun süreli olarak saklandığı hafıza türüdür. Sınırsız bir kapasiteye sahip olduğu kabul edilmektedir. Kısa süreli bellekte etkin olan bilgiler burada edilgen olarak durur. Bu nedenle kısa süreli bellekte bilgiler anında hatırlanırken uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanması için belli bir süre geçmesi beklenebilir (Akman ve Erden, 2001).

Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için tekrar, anlamlandırma, örgütlenme gibi birtakım bilişsel süreçlerin işe koşulması gerekir. Bireyin, bilgiyi işleme

kuramı içerisinde yürütücü kontrol süreçleri olarak ifade edilen bu bilişsel süreçleri ne denli etkin kullandığı ve oluşturduğu şemalar onun uzun süreli belleğe depoladığı bilgiyi hatırlama süresini de etkiler.

Bilgi uzun süreli bellekte üç şekilde depolanır. Bunlar; bildirimsel bilgi (declarative knowledge), işlemsel bilgi (prodecurel knowledge) ve şartlı bilgi (conditional knowledge) olarak ifade edilebilir (Shunk, 1996, Strenberg, 2001).

Bildirimsel bilgi, olayları, inanışları, teorileri, genellemeleri, varsayımları vb. bilgileri kapsar. İnsanın kendisi ve diğer insanlar hakkındaki bilgileri de bildirimsel bilgi kapsamındadır (Shunk, 1996). Kişinin matematik dersinde iyi olduğuna dair inancı, bir hikâyede geçen olaylar, Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u 1453'te fethettiği bilgisi, bildirimsel bilgiye örnek olarak gösterilebilir.

İşlemsel bilgi, bilişsel aktivitelerin nasıl icra edileceği ile ilgili bilgidir. İşlemsel bilgi eğitimin birçok boyutu için önemlidir. Öğrenciler, bir matematik problemini yanlışsız olarak çözdüklerinde, yazılı bir bilgi bütününi özetlediklerinde, yada biyoloji laboratuvarında yapılan bir deneyde uygun teknikleri kullandıklarında işlemsel bilgiye sahip olduklarını göstermektedirler (Shunk, 1996).

Son yıllarda oldukça önem kazanan ve alan yazarları tarafından üzerinde önemle durulan diğer bir bilgi türü de şartlı bilgidir (conditional knowledge). Şartlı bilgi, bireylerin sahip olduğu bildirimsel ve işlemsel bilginin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerdir (Strenberg, 2001). Bir kişinin bir işin yapılması için gerekli bildirimsel ve işlemsel bilgiye sahip olması o işin başarılmasında iyi bir performans göstereceğinin garantisi değildir. Neyi ne zaman ve neden o şekilde yapması gerektiğini de iyi bilmesi gerekir.

Şartlı bilgiye örnek olması kapsamında, bir öğrencinin ingilizce karmaşık bir metni okuma görevi olduğunu düşünelim. Öğrenci metinde geçen kelimelerin anlamlarını bilmektedir. Yani bildirimsel bilgiye sahiptir. Bir metnin hızlıca nasıl gözden geçirileceği, cümlelerin nasıl çözümleneceği, ana fikrin nasıl bulunacağı bilgisine de sahiptir (işlemsel bilgi). Öğrenci metni hızlıca okumuş ve ana fikri çıkarmaya çalışmıştır. Ancak okumanın sonunda metni tam olarak anlayamadığını ve metinle ilgili bazı sorulara yanıt veremediğini görmüştür. Öğrencinin burada başarısız olma nedeni okumayla ilgili kullandığı bir tekniğin her durumda işe yaramayabileceğini ve anlaşılması zor metinlerde daha işlevsel tekniklerin kullanılması

gerektiği bilgisinden yoksun olmasıdır ki bu da şartlı bilgiye sahip olmayı ve bu bilgiyi kullanabilmeyi gerektirir (Sternberg, 2001)

Tüm öğrenciler uygun çalışma stratejilerini doğru zamanda ve doğru biçimde uygulama konusunda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Öyle ki çoğu zaman öğrencinin başarısız olmasının altında yatan problem, bir bellek sorunundan ziyade uygun çalışma stratejilerini gerektiği gibi işe koşamamasıdan kaynaklanır (Roediger, 1980, Palincsar ve Collins, 2000; Akt; Sternberg, 2001). Şartlı bilgi hem bu noktada hem de bilişsel görevlerin başarılmasında bildirimsel ve işlemsel bilginin yerinde, zamanında ve faydalı bir biçimde işe koşulabilmesi için bireylerin sahip olması gereken önemli bir bilgi türüdür.

Alan yazarları, uzun süreli belleğin anısal bellek (episodic memory), anlamsal bellek (semantic memory), ve işlemsel bellek olmak üzere 3 temel bölümü olduğunu belirtmektedirler (Woolfolk, 1995; Bacanlı, 2001; Senemoğlu, 2001).

Anısal bellek, insanın yaşamı içerisindeki belirli olayların, zamanların ve yerlerin depolandığı bölümdür. Anısal belleğimizdeki bilgi, ne zaman, nerede oluştuğuna göre hatta o anda hissedilen duygularla birlikte organize edilerek kaydedilmektedir (Shunk, 1996; Arı, 2003). İnsanlar, katıldıkları bir düğünün nerede olduğunu, gelin ve damadın isimlerini, yapılan ikramı ve orada geçen konuşmaları bir bütün olarak hatırlayabilirler. Benzer biçimde yaz tatilinde gittikleri yerleri ve yaptıkları etkinlikleri de tüm detayları ile anlatabilirler. İşte bu tür bilgilerin saklandığı yer anısal bellektir (Woolfolk, 1993, Akt; Akman ve Erden, 2001).

Anlamsal bellek bilginin anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu bellekte birbiriyle ilintili bilgiler bir araya gelerek önergeler ağını oluşturur. Kavramlar ve ilkelerle ilgili şemalar bu bellekte yer alır. Çevremizdeki olaylara genellikle bu bellekteki şemalar yardımıyla anlam veririz (Akman ve Erden, 2001). Kişinin uzmanlık alanı ile bilgileri, okulda öğrendikleri, dil ve genel kültür bilgileri bu bellekte yer alır. Burada bulunan bilgiler kişinin geçmişinden bağımsızdır. Kayıtlar yer ve zamanla bağlantılandırılmamıştır (Santrock, 1991, Akt; Bacanlı, 2001).

İşlemsel bellek ise bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir. Yüzme, araba kullanma, türev alma gibi belli bir işlem sırası takip edilerek gerçekleştirilen işler için gerekli eylemler ve kurallar bu bellekte depolanır (Woolfolk, 1993, Akt; Akman ve Erden, 2001).

1.2.4 Yürütücü Kontrol

Birçok bilişsel psikoloğun zihnini meşgul eden önemli sorulardan biri neden bazı insanların diğerlerine göre daha iyi hatırladığı ve öğrendiğidir. Soruya bilgiyi işleme kuramı açısından bakıldığında cevabın yürütücü kontrol süreçleri altında yattığını görmekteyiz. Yürütücü kontrol süreçleri algı, dikkat, tekrar, anlamlandırma, örgütleme gibi bilginin bellek sistemi içerisinde kodlanmasını, depolanmasını ve geri getirilmesini etkileyen süreçlerdir. Diğer bir ifadeyle yürütücü kontrol süreçleri bilginin, bilgiyi işleme süreci içerisindeki akışına rehberlik eder (Woolfolk, 1995).

Yürütücü kontrol süreçleri bilgiyi işleme kuramcıları tarafından yürütücü biliş becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Woolfolk (1995) ve Kluwe'da (1982) yürütücü kontrol süreçlerinin, bilişsel süreçleri gözlemeyi ve düzenlemeyi gerektirdiğini bu yüzden Flavell'in bilişötesi stratejiler ve Brown'un bilişötesi beceriler olarak ifadelendirdiği kavramlarla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir (Hacker, 1998).

Bu bağlamda bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bunu kontrol ederek kendi öğrenmelerini yönlendirebilmesi bizi bilişötesi (metacognition) kavramına götürmektedir.

1.3 Bilişötesi (Metacognition)

Son 25-30 yılda biliş (cognition) üzerine yapılan araştırmaların önemli bir boyutunu, bireylerin kendi düşünme ve öğrenmelerini yönlendirmelerini sağlayacak üst düzey bilişsel süreçler hakkındaki bilgi ve beceriler ile bunların nasıl işe koşulacağı oluşturmaktadır.

Amerikalı psikolog John Flavell (1971) tarafından ortaya konan bellekötesi (metamemory) kavramı bu yönde yapılan çalışmaların başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Kısaca bireyin kendi bellek kapasitesi hakkındaki bilgisi anlamına gelen bellekötesi kavramı, 1970'lerin sonuna doğru yine Flavell tarafından bireyin tüm bilişsel süreçlerini (bellek dahil) kapsayacak şekilde genişletilmiştir. O yıllardan günümüze kadar eğitim ve psikolojide çok geniş bir uygulama alanı bulan bu kavram bilişötesi (metacognition) olarak adlandırılmaktadır (Gredler, 2001).

Flavell tarafından sınırlarının çok belirgin olmaması açısından tanımlanmasında birtakım güçlükler olduğu belirtilen bilişötesi kavramı soyut ve geniş bir içeriğe sahip olması açısından karmaşık bir kavram olarak nitelenebilir. Bununla birlikte bilişötesi beceriler, sözlü iletişim,

anamlı okuma, yazma, dil öğrenme, algı, dikkat, belleğe kaydetme, problem çözme, öz-kontrol gibi çok çeşitli bilişsel aktivitelerde önemli rol oynar (Flavell, 1979, Akt; Hacker, 1998). Ayrıca bilişötesi beceriler bireylerin sadece okul yaşamında değil , tüm hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda Mumford (1986), öğrenmeyi öğrenebilmenin etkili bir yönetici olmak için de gerekli olduğunu belirterek, bu kişileri, öğrenme süreçlerini anlayan, bu süreçlerde kendi bireysel özelliklerini bilen, klişeleşmiş öğrenme kalıplarını aşabilmiş ve öğrenme yaklaşımlarını işindeki çeşitli durumlara uygulayabilen bireyler olarak tanımlamıştır.

Bu bağlamda her bireyin farkında olarak veya olmadan yalnızca öğrenme yaşantıları süresince değil hayatının her aşamasında bilişötesi becerileri kullandığı yahut bu becerileri kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşayabildiği düşünüldüğünde, bilişötesinin üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bilişötesinin ifade edilmesinde birtakım güçlükler yaşanmakla birlikte bu kavram çeyrek yüzyılı aşkın bir süredir birçok psikolog ve eğitimci tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlar arasında ortak noktalar bulunmakla birlikte üzerinde tüm araştırmacıların hemfikir olduğu bir tanım bulunmamaktadır. Müteakip kısımda, bazı psikolog ve eğitimcilerin bilişötesi ile ilgili tanımlarına ve görüşlerine yer verilerek, Flavell'in kendi ifadesiyle (1979) "bulanık bir kavram (fuzzy concept)" olarak nitelediği bilişötesi kavramının daha açık ve anlaşılır bir hale getirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Flavell tarafından bilişötesi, bireyin kendi bilişsel süreçleri ve ürünleri veya bunlarla ilişkili herşey hakkındaki bilgisi olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1976, Akt; Thomas, 2000). Flavell'a göre bilişötesini oluşturan üç temel boyut vardır. Bu boyutlar; bilişötesi bilgisi, bilişötesi yaşantılar ve strateji kullanımı olarak ifade edilebilir (Flavell 1979, 1981, Akt; Garner, 1988).

Flavell (1976) bilişötesi kavramını kendi kelimeleriyle şu şekilde örneklendirmektedir: "Eğer A dersini öğrenmede B dersine göre daha fazla güçlük yaşadığımı farkedersen; eğer C olgusunu bir gerçek olarak kabul etmeden önce yeniden gözden geçirmem gerektiği dikkatimi çekerse; çoktan seçmeli bir soru söz konusu olduğunda en doğru yanıtın hangisi olduğuna karar vermeden önce her seçeneği iyice incelemem gerektiği aklıma gelirse, eğer D olayını not etmemin daha iyi olacağını aksi taktirde unutabileceğimi düşündürsem..... bilişötesi ile uğraşıyorum demektir" (Akt; Nisbet ve Shucksmith; D'Avanzo, 2003).

Nisbet ve Shucksmith (1986), “en önemli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, en önemli bilgi de insanın kendi sahip olduğu bilgidir” sözünden hareket ederek yazdıkları kitaplarında etkili öğrenmenin sadece yaş ve deneyimle açıklanamayacağını ifade etmektedirler. Bu bağlamda biz de çevremize şöyle bir baktığımızda Nisbet ve Shucksmith’i haklı çıkaracak birçok örnek görebiliriz. Aynı sınıfta, benzer öğrenme yaşantıları geçirmiş hatta zekâ seviyeleri bakımından da farklı olmayan iki öğrenci birbirlerinden çok farklı öğrenme performansları gösterebilmektedirler. Başarılı öğrenenleri diğerlerinden ayıran en önemli özellikler bu kişilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmeleri olarak ifade edilebilir. Nisbet ve Shucksmith bireyin kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesinin kendi zihinsel süreçleri hakkındaki farkındalığını gerektirdiğini belirterek, bu farkındalığıda bilişötesi olarak adlandırmaktadırlar.

Garner, Flavell’in bilişötesini kısaca biliş hakkındaki biliş (cognition about cognition) olarak vurguladığını belirterek eğer biliş algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer bilişsel süreçleri içeriyorsa, bilişötesi insanın kendi algılaması, hatırlaması ve bunun gibi bilişsel süreçleri hakkında düşünmesi olduğunu ve bilişötesinin tüm bu bilişsel süreçleri kapsayan bir kavram olduğunu ifade etmiştir (Garner, 1988).

Abadi ve O’Neill (1996) bilişötesini, bilişsel bir amacın başarılması için bilinçli ve periyodik bir özdenetim ile gerektiğinde farklı stratejiler seçme ve uygulama olarak ifade etmişlerdir. Ülgen’e göre bilişötesi kavramı, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlayarak bu süreçleri denetim altına alabileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili bir şekilde kullanılabileceği sayılına dayanarak geliştirilmiştir (Ülgen,1997). Hacker, bilişötesini, bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal süreçlerine ilişkin bilgisi ve bu süreçleri bilinçli ve kasıtlı olarak kontrol altına alabilme kabiliyeti olarak tanımlamıştır (Hacker, 1998). Wilson’a (1998) göre bilişötesi ise bireyin kendi düşünme süreçleri ile stratejileri hakkındaki farkındalığı ile yine kendi düşünme sürecini kontrol altına alması ve değerlendirebilmesidir (Akt; Kriewaldt, 2001). Wells’de bilişötesini biliş kontrol etme ve değerlendirme olarak tanımlamaktadır (Wells, 2003) .

Tüm bu tanımlardan hareketle bu çalışmada bilişötesi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve gerektiğinde bu süreçleri düzenleyerek kendi bilişsel amaçları doğrultusunda kontrol altına alabilmesi olarak ele alınmıştır.

Bilişötesini oluşturan iki temel boyut bulunmaktadır. Bu öğeler, biliş bilgisi (knowledge of cognition) ve bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition) olarak adlandırılmaktadır (Gredler, 2001).

Biliş bilgisi boyutu, bilişsel süreçler hakkında edinilmiş ve bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılan bilgileri içermektedir (Livingstone, 1997). Daha geniş bir anlatımla biliş bilgisi, değişik görevlerde kullanılacak genel stratejilerin bilgisini, bu stratejilerin kullanıldığı durumlar ile hangi stratejinin hangi durumlarda etkili olacağına ilişkin bilgiyi ve bireyin kendisine ilişkin bilgisini kapsar. Örneğin, öğrenenler bir ders kitabını okurken hem okumalarını hem de anlamlandırmalarını gözlemleyebilecek ve kontrol edebilecek değişik stratejileri bilebilirler. Bu stratejileri, konuyla ilgili görevi belirleyerek ve bu görev kapsamında kendisiyle ilgili güçlü ve zayıf yönleri hesaba katarak görevin tamamlanabilmesi için etkili olarak işe koşabilirler (Pintrich, 2002).

Alanyazın incelendiğinde biliş bilgisi boyutunun, yaygın olarak strateji bilgisi, görev bilgisi (bilişsel görevlere ilişkin bilgi) ve kişisel (bireyin kendisine ilişkin) bilgi başlıkları altında üç değişkenle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Flavell,1979; Garner, 1988; Livingstone, 1997; Hacker, 1998; Pintrich, 2002).

Strateji bilgisi, stratejilerin neler olduğu, yerine getirilmesi gereken çeşitli görevler karşısında uygun stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin bilgidir. Örneğin önceden okunan materyali gözden geçirmek, soruları cevaplamayı kolaylaştırır. Başlığa dayalı olarak makale içeriğini tahmin etme anlamayı geliştirir (Livingstone, 1997; Luke, 1999; Strenberg, 2001).

Görev bilgisi, işin doğasına ilişkin bilgiyi içerir. Yapılacak iş ya da yerine getirilecek bir sorumluluk söz konusu olduğunda işin güçlüğüne bağlı olarak ne yapmamız gerektiği ile ilgili bilgiyi kapsamaktadır. Sınavdan bir gün önce çalışmaya başlamaktansa belli bir süre önce çalışmaya başlanmasının daha iyi bir öğrenmeyi sağlayacağını farkına varılması, bireyin bilimsel bir makaleyi anlamının bir öykü kitabını okumaktan daha fazla zaman alacağını bilmesi görev değişkeni bilgisine örnek olarak verilebilir (Livingstone, 1997; Strenberg, 2001).

Strateji ve görev bilgisi ile birlikte kişisel bilgi de biliş bilgisi boyutunun önemli unsurlarından biridir. Bireye ilişkin değişkenlerin bilgisi, bireyin kendi güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin düşüncelerini, kişisel tercihlerini, algılama, anlama, güdülenme, öğrenme vb.

süreçleri ile diğer insanların bilişsel süreçleri hakkındaki genel bilgiyi kapsamaktadır. Örneğin, test sınavlarında klasik tipteki sınavlara göre daha başarılı olduğu bilgisine sahip bir öğrenci, sınav becerisi konusunda kendisine ilişkin bilişötesi bilgiye sahiptir (Pintrich, 2002).

Wellman (1978) ve Flavell (1985) bu üç değişkenin birbirinden bağımsız düşünülmeceği aksine birbirleri ile etkileşim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Flavell ayrıca bilişötesi bilginin diğer bilgi türlerinden örneğin, klasik müzik, bilgisayar programları ya da fillere ilişkin bilgimizden farklı olmadığını belirterek onunda edinilmiş diğer bilgi türlerinde olduğu gibi bilişsel etkinlik alanında geçirilen yaşantılar ve edinilen tecrübeler paralelinde yavaş yavaş geliştiğini ifade etmiştir (Garner, 1988).

Bu noktada bilişsel süreçler ile bilişötesi süreçler arasındaki farklılığı yeniden vurgulamak gerekirse, bilişsel süreçler dikkat, algı, düşünme, anlama, hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade ederken, bilişötesi kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisini, farkındalığını ve bu süreçleri kontrol edip düzenleyebilme becerilerini kapsamaktadır.

Bilişötesini oluşturan ikinci boyut ise daha öncede belirtildiği gibi bireyin kendi bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesini içeren bilişin düzenlenmesi boyutudur (regulation of cognition). Bilişötesinin düzenlenmesine ilişkin unsurları, bazı yazarlar strateji, bazı yazarlar ise beceri olarak adlandırmaktadır. Bu çalışmada alanyazında daha yaygın olan ve bireyin kendi bilişötesini düzenleyebilmesini daha iyi tanımladığı düşünülen beceri ifadesi kullanılmıştır.

Bireyin kendi bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesi için bilişötesi becerilere sahip olması gerekir. Bu beceriler bireyin, bir problemin çözümünde bilişsel bir başarısızlık yaşadığında nerede hata yaptığını tespit edip uygun stratejileri kullanabilmesi, bir sınava hazırlanırken zaman ve çalışma planı yapması, bilişötesi hiçbir etkinliğin bilinçsiz yapılamayacağı noktasından hareketle belirli bir öğrenme görevinde veya genel olarak kendi bilişsel kapasitesi hakkındaki farkındalığı, seçilen stratejilerin etkililiğinin, öğrenmenin, ulaşabildiği veya ulaşamadığı noktaları değerlendirmesi olarak örneklendirilebilir (O'Neill ve Abadi, 1996; Luke, 1999; Claudia, 2001).

Örneğin, Jacobs ve Paris (1987) ile Schraw (1998), bilişötesinin düzenlenmesini oluşturan üç temel unsurun planlama, kendini kontrol ve değerlendirme olduğunu ifade etmişlerdir (Gredler, 2001; Kriewaldt, 2001). Pintrich ve De Groot (1990) bilişötesini oluşturan temel

becerilerin planlama, kendini kontrol ve bilişsel stratejiler olduğunu belirtmişlerdir. O'Neill ve Abadi'de (1996) Pintrich ve De Groot'un çalışmalarından yola çıkarak hazırladıkları bilişötesi becerilerin ölçülmesi konulu çalışmalarında belirtilen becerilere farkındalığı da ilave etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında tüm bu çalışmaların ortak paydası olarak düşünülen farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler ve değerlendirme becerileri alınmıştır. Bu becerilere ilişkin kısa açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Farkındalık (awareness), genel olarak bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilinç düzeyini ifade eder. Bireyin, bir problem durumunda nasıl düşündüğünü, hangi yöntemleri kullandığını, bir konuyu anlayıp anlamadığını farkında olması gibi süreçleri içerir.

Kendini kontrol (self-checking), bireyin bir bilişsel görevde belirli aralıklara süreci denetlemesini içerir.

Bilişsel stratejiler (cognitive strategies), bireyin bilişsel görevlere (öğrenme, problem çözme vb.) ilişkin çeşitli düşünüş ve çözüm yollarına hakim olma ve hangi durumda hangi yöntemi işe koşaacağını biliyor olmayı içerir.

Değerlendirme (evaluation), bireyin kendi bilişsel kapasitesi, ne istenildiğini anlayabilme düzeyi ve bilişsel görevlerdeki performansı hakkında yargılarda bulunmasını içerir.

1.3.1 Bilişötesinin Eğitim Alanı İçerisindeki Yeri

Son yıllarda bilişötesi teorisinin eğitime uygulanmasına ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların temelinde, araştırmacıların, "bilişötesi süreçlerin öğretilmesi öğrenmeyi arttırmakta mıdır?" sorusuna yanıt bulmak istemeleri yatmaktadır. Alanyazın göstermektedir ki bilişötesi süreçlerle, öğrenmeye ilişkin pek çok değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta ve yapılan çalışmalar bilişötesi süreçlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı noktasında birleşmektedirler (Hacker, 1998).

Bu araştırmacılardan Paris ve Winograd (1990), öğrencilerin okurken, yazarken, okulda problem çözerken kendi düşünme süreçlerinin farkında olmalarının öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Barkowski ve Muthurishka (1992) bilişötesinin, öğretmenin yaratıcı ve esnek öğrenmeyi temel alan bir sınıf ortamı yaratma çabasında ona destek olacak önemli bir teori olduğunu belirtmişlerdir (Hacker, 1998). Schraw (1998), bir

kişinin kendi bilişini kontrol etmek için faydalandığı bilişötesi bilginin ve bilişi düzenleme becerilerinin öğrenme alanında anahtar bir rolü bulunduğunu ifade etmektedir. Schraw ayrıca temel hedefi tanımlayabilme, öz-kontrol, kendine sorular sorma, ve öz-denetim gibi bilişötesi stratejileri uygulayabilmenin tüm alanlarda öğrenmeyi arttıran bir unsur olduğunu belirtmiştir (Kriewaldt, 2001).

Pintrich de, bilişötesi bilginin öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulayarak bir öğrencinin nasıl öğreneceği ve sınıfta göstereceği performansın, farklı stratejiler, öğrenme görevleri ve kendi bilişsel kapasitesi hakkındaki bilgileri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler, sınıf içerisinde öğrenmelerini, düşünmelerini, problem çözmelerini gerektirecek birçok durumla karşılaşmaktadırlar. Bunlara veya bunlara benzer bilişsel görevlerde etkili stratejiler kullanabilmeleri için öncelikle bu stratejilere ilişkin bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca zayıf ve güçlü yanları hakkında farkındalığı yüksek olan öğrenciler karşılaşacakları bilişsel görevlere daha iyi güdülenecek ve daha iyi hazırlanacaklardır (Pintrich, 2002).

Eğitim durumları geniş bir perspektiften ele alındığında hiçbir öğretim tekniği bir eğitimci için tek başına her derde deva (panacea) değildir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel ve esnek düşünebilmelerine yardımcı olabilmek için bilişötesi süreçler faydalı olacaktır (D'Avanzo, 2003). Ayrıca bilişötesi süreçlerin başarıyı arttırdığı bilirse de bazı öğrenciler bilişötesi aktivitelerle zaman ve çaba harcamak istemeyebilirler. Ancak eğitimciler, bu noktada bu süreçlerin öğrenilmesi ve çeşitli durumlarda kullanılması için öğrencilerini motive etmelidirler (Shunk, 1996).

Özetle, öğrenci merkezli bir eğitim ortamında etkili öğrenmenin sağlanması, kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini kontrol edebilen öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirilmesi hedefleniyorsa bilişötesi bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması eğitim durumları açısından önem verilmesi gereken başlıca konulardan birini oluşturmaktadır.

1.3.2 Bilişötesi Becerilerin Öğretilmesi

Eğitim ve psikoloji alanında yapılan birçok araştırmayla birlikte bireylere bilişötesi bilgi ve becerilerin kazandırılması gittikçe önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Yapılan çeşitli araştırmalarda, bilişötesi becerilerin öğrencilere kazandırılmasıyla akademik başarılarının arttığı, problem çözme becerilerinin, okuma becerilerinin vb. geliştiği gözlenmiştir. Örneğin

Cardella-Elewar (1992) tarafından yapılan, öğrencilerin problem çözmelerine yardım etmek amacıyla bilişötesi becerilerin öğretildiği araştırmada, matematik ile ilgili kavramlar, problem çözüme için gerekli bilgileri, problemleri aşamalandırmayı ve alt aşamalara indirgemeyi bilmeyen öğrencilere 30 ders saati boyunca bilişötesi eğitimi verilmiştir. Araştırmada, bilişötesi eğitim alan çocukların matematik başarılarının ve matematiğe yönelik olumlu tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Blakey ve Spence (1990) bilişötesi davranışları geliştirmek için bazı stratejiler geliştirmişlerdir. Bunlar;

1. Ne bildiğini ve neyi bilmediğini belirlemek (identifying “what you know” and what you don’t know): Bu etkinliklerin başlangıcında öğrencilerin kendi bilgileri hakkında bilinçli bir karar vermeleri gerekir. Bu bağlamda da öncelikle “ben konusu hakkında ne biliyorum?” ve “ne öğrenmek istiyorum?” sorularını yazarlar. Öğrenciler konu hakkında çalışırken de bu soruların yanıtını doğru olarak verecek şekilde derinlemesine çalışırlar.
2. Düşünme hakkında konuşmak (talking about thinking): Öğrenciler düşünme süreçleri ile ilgili kelime dağarcığına sahip olmaya ihtiyaç duyduklarından düşünme hakkında konuşmak önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin düşünme süreçlerini izleyebilmeleri için öğretmelerin planlama ve probleme çözüme durumlarında yüksek sesle konuşmaları gerekir. Model alma ve tartışma, öğrencilerin kendi düşünceleri hakkında konuşmaları ve düşünmeleri için, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kelime bilgisini ve kendi düşünme becerileri hakkındaki farkındalıklarını geliştirir. Bu bağlamda kullanılacak stratejilerden biri eşli olarak problem çözmedir. Bir öğrenci problem ve problemle ilgili kendi düşünme sürecini anlatır. Bu esnada partneri konumundaki öğrencide sorular sorarak diğerinin düşüncelerini daha açık olarak ifade etmesine yardımcı olur.
3. Düşünme günlüğü tutma (keeping a thinking journal): Bilişötesini geliştirmenin diğer bir yöntemi de düşünme günlüğü tutmadır. Böyle bir günlük tutarak öğrenciler kendi düşüncelerini yansıtırlar. Böylece kendi düşünme süreçlerine ilişkin belirsizlik ve tutarsızlıkları not ederek farkındalık düzeylerini geliştirirler. Ayrıca güçlükleri nasıl ele aldıklarının yorumunu yaparlar.
4. Planlama ve öz-düzenleme (planning and self-regulation): Öğrenciler kendi öğrenmelerini planlama ve düzenleme konusunda sorumluluk almalıdırlar. Çünkü

öğrenme bütünüyle başkası tarafından planlanıp izleniyorsa öğrenci için öz-düzenlemeyi gerçekleştirmek güçleşir. Bu bağlamda öğrencilere, bir öğrenme etkinliği ile ilgili plan yapabilmeleri için, gerekli olan zamanı belirleyebilmesi, öğrenme materyallerini örgütleyebilmesi ve öğrenme etkinliğini tamamlayabilmesi için gereken işlemleri listeleyebilmesi öğretilmelidir. Ayrıca öğrencilerle birlikte bir değerlendirme ölçütünün geliştirilmesi faydalı olacaktır. Çünkü bu sayede öğrenciler, bir öğrenme etkinliği uygulanırken, düşünmeyi ve kendilerine soru sormayı öğrenirler.

5. Düşünme sürecinden bilgi edinmek (debriefing the thinking process): Öğrenme etkinliklerinin sonunda öğrencilerin, diğer öğrenme durumlarında da kullanılabilecek stratejiler konusundaki farkındalıklarını geliştirmek için düşünme süreçleri üzerinde tartışmaları sağlanır. Buna ilişkin üç aşamalı bir yöntem faydalı olabilir. Birinci aşamada öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde işe koştukları düşünme süreçleri ve duyguları ile ilgili verileri biraraya getirir. İkinci aşamada öğrenciler, bu kullanılan düşünme stratejilerini birbirlerine yakınlık derecelerine bakarak sınıflandırır. Son aşamada da öğrenciler, başarılarını değerlendirerek uygun olmayan stratejileri eler ve gelecekte faydalı olabileceği düşünülen stratejileri belirlerler.
6. Öz-değerlendirme (self-evaluation): Öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilecek öz-değerlendirme deneyimleri, öğrencinin düşünme sürecine odaklaşılan bireysel görüşmeler şeklinde yapılabilir. Ancak giderek bu öz-değerlendirmeler öğretmenden bağımsız olarak uygulanabilir. Ayrıca öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme aktiviteleri arasındaki benzerlikleri farkettikçe öğrenme stratejilerini farklı öğrenme durumlarında uygulayabilme becerilerinin arttığını göreceklendir.

Schunk (1996) da öğretmenlerin, öğrencilerin bilişötesi becerilerinin gelişimine yardım edebileceğini belirterek bazı teknikler önermiştir. Bunlardan birinde, öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırabilmeleri üzerinde çalışan bir öğretmen, öğrencilerine zevkli bir hikâye, bir dizi talimat ve sosyal bilimler dersinden birer konu dinletir. Her bir dinleme görevinden sonra da öğrencilerine bazı sorular sorar. Bunlar hikâyenin zevkli yanlarına, genel temasına, talimatlardaki özel bir takım noktalara, sosyal bilimler dersi için de kavramlara ve olaylara ilişkin sorulardır. Öğretmen, öğrencilerinin bu sorulara kendi cümleleriyle cevap vermelerini, her bir dinleme görevinde geçen konuları hayallerinde canlandırmalarını ve not almalarını sağlayarak onların dinleme becerilerini geliştirmektedir. Böylece öğretmen farklı

durumlarda farklı dinleme tekniklerinin neler olduğunu uygulamalı olarak öğrencilerine kazandırarak onların bu konuyla ilgili şartlı bilgilerinin gelişimine de katkıda bulunurlar.

Kriewaldt (2001) coğrafya dersini temel aldığı çalışmasının bir bölümünde, öğrencilerde bilişötesi becerileri geliştirebilmek hangi stratejilerin işe koşulabileceğini incelemiştir. Bu stratejilerin bir kısmı Blakey ve Spencey'in yukarıda ifade edilen çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte yaptığı çalışmanın bütünlüğünü bozmamak açısından Kriewaldt'in ifade ettiği tüm stratejiler aşağıda sunulmuştur.

1. Bilişötesi becerilerin geliştirilmesi için uygun sınıf ortamı yaratma (fostering a classroom environment conducive to the development of metacognitive skills): Öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf ortamı yaratılmalı yapılandırmacı öğrenme süreçleri işe koşulmalıdır. Her öğrenci tek başına bir birey olarak değerlendirilmeli işbirliğine dayalı grup çalışmaları da geliştirilmelidir
2. Model olma (modelling): Öğretmenler bilişsel ve bilişötesi beceriler konusunda öğrencilerine örnek olmalıdırlar. Kendi düşünme süreçlerini sesli olarak ifade etmeli ve öğrencilerini kendi düşünme süreçleri ve öğretmenlerinin düşünme süreçleri üzerine soru sormaya yönlentmelidirler. Bununla birlikte öğretmenin görüşme metodunu kullanması da öğrencilerinin bilişsel süreçlerini izlemede etkili bir yöntemdir.
3. Grup etkileşimini kolaylaştırma (facilitated group interaction): Schraw ve Moshman (1995) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilere örnek bir olay verilmiştir. Öğrencilerin örnek olaydaki problemi çözebilmeleri için bilişötesi becerilerden yararlanmaları gerekmektedir. Problemi bireysel olarak çözmeye çalışan öğrencilerin sadece %9'u doğru cevaba ulaşırken oluşturulan 5-6'lı çalışma gruplarının %75'i doğru cevaba ulaşmıştır. Çalışmanın sonucunda Schraw ve Moshman, bireylerin birbirlerine bilişötesi düşünme süreçlerini yansıtabilmeleri için grubun iletişimini kolaylaştıracak bu tür çalışmaların önemine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca sınıf içi diyaloglar, öğrencilerin bilişötesi becerilerinin geliştirilmesi sürecinde düşüncelerin açık bir şekilde karşılıklı olarak anlatılmasını, doğruluğunun test edilmesini ve doğru çözüm yolları üzerine görüşmeler yapılmasını sağlaması açısından önemli fırsatlar sağlar.
4. Yansıtma (Reflection): Bireylerin düşünme süreçlerini yansıtma sürecinin sağlanması özellikle bireyin kendi düşünme süreçlerini farkındalığını geliştirmede önemlidir.

Bilişötesinin geliştirilmesinde yansıtmadan faydalanılmasının pratik yöntemlerinden biri öğrencilerin günlük tutmalarını sağlamaktır.

5. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi (self-assesment and peer assesment): Öz-değerlendirme öğrencilerde öz denetimli öğrenmenin oluşabilmesi için çok önemlidir. Öz-değerlendirme bireyin kendi bilgi düzeyini, performansını, öğrenmesini, kabiliyetlerini, strateji kullanımını gözlemlemesi, başka bir ifadeyle bu süreçlerini analiz edebilmesidir. Akran değerlendirmesi ise başkalarının düşünme süreçleri hakkında görüş bildirmeyi ve kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmayı içerir. Bu bağlamda öğrencilerden özellikle grup çalışmalarında, birbirlerinin katkıları ve düşünme süreçleri hakkında yorum yapmaları istenir
6. Bilişin düzenlenmesinin geliştirilmesi (Improving regulation of cognition): Schraw (1998), öğrencilerin kendi bilişötesi süreçlerini gözlemleyebilmeleri için bir kontrol listesi geliştirmiştir. Schraw bu kontrol listesinin öğrencilerin bir görevin başarılması sürecinde daha stratejik ve sistematik bir yol izlemelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. Planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında toplanan bahse konu kontrol listesindeki sorular aşağıda belirtilmiştir.

Planlama sürecinde,

- Görev neyi gerektirmektedir?
- Benim hedefim nedir?
- İhtiyaç duyduğum bilgi ve stratejiler nelerdir?
- Ne kadar zamana ve kaynağa ihtiyacım var?

İzleme sürecinde,

- Ne yapacağımı tam olarak anladım mı?
- Görev anlamlı mı?
- Hedeflerime ulaşıyor muyum?
- Değişiklik yapmaya ihtiyacım var mı?

Değerlendirme sürecinde,

- Hedefime ulaştım mı?
- Hangi stratejiler işe yaradı
- Hangi stratejiler işe yaramadı?

- Başka bir zaman farklı bir şekilde yapar mıydım? şeklinde ifade edilen sorular sorulmaktadır.

1.3.3 Bilişötesinin Ölçülmesi

Bilişötesi hakkında yapılan araştırmaların önemli bir boyutunu da bilişötesinin ölçülmesine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Ancak bu konu üzerinde çalışmalar yapan eğitimci ve psikologların da ifade ettiği gibi bilişötesinin ölçülmesine ilişkin ölçme aracı geliştirilmesinde bazı güçlükler yaşanmaktadır. Bu konudaki alanyazın incelendiğinde geçerliliği ve güvenilirliği yüksek az sayıda ölçme aracı bulunduğu görülmektedir (Abadi, 1996, Çetinkaya, 2000, Butler, Macleod, Syer, 2001).

Bilişötesi süreçler, genellikle öğrencilerin davranışlarının gözlenmesiyle, görüşmeler yapılmasıyla ya da kendi ifadelerine dayalı öz-değerlendirme araçları kullanılmasıyla ölçülür ve değerlendirilir. Yukarıda belirtilen araştırmacıların görüşlerine paralel olarak Schraw (2000)'ında ifade ettiği gibi bilişötesinin ölçülmesinde etkili metodların geliştirilmesi oldukça zordur. Ayrıca bu amaca hizmet eden ölçeklerin geliştirilmesi genellikle uzun bir zaman sürecini gerektirir. Çünkü bu tür ölçme ve değerlendirmeler, genellikle detaylı bir gözlemi, gözlem sonuçlarını değerlendirmeyi, öğrencilerin yüksek sesle düşünmelerini ve/veya içsel süreçlerini sözlü yada yazılı olarak ifade etmelerini sağlamayı gerektirir (Tobias ve Everson, 2002).

Bilişötesinin öğrencilerin davranışlarını gözlemlemeye dayalı olarak ölçülmesine yönelik yapılan ilk çalışmalardan biri Harris (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Harris bu çalışmada, öğrencileri problem çözme görevleri içerisinde gözlemlemiş ve bilişötesinin göstergesi olduğunu düşündüğü davranışları kaydederek, öğrencilerin bilişötesi bilgi ve becerilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Butler vd., 2001).

Buna benzer bir diğer çalışma da Osborne tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Osborne (1999) bilişötesinin önemli bir boyutu olan bilişin izlenmesine yönelik davranışsal gözleme dayalı bir ölçek geliştirmiştir (The Assessment of Cognition Monitoring Effectiveness). Bahse konu ölçek, öğrencilerin kendi bilişlerini gözlemleme konusunda ne kadar başarılı olduklarını ortaya çıkarmak için oluşturulmuştur. Ölçek, öğrencilerin kendi düşündükleri ile gözlenen performanslarının birbirleriyle örtüşme derecesine dayalıdır. Osborne, yaptığı analizlere göre

ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ayrıca öğretmenler tarafından da kolaylıkla uygulanabileceğini ifade etmektedir (Osborne, 1999, Akt; Çetinkaya, 2000).

Bilişötesinin ölçülmesine ilişkin kullanılan araçlardan biride görüşme formlarıdır. Bazı öğretmenler öğrencilerinin bir okuma parçasını nasıl okuduklarını, hangi zihinsel süreçleri işe koştuklarını ortaya çıkarmak için görüşme formları (Metacognitive Interview Forms) kullanır. Bu formlarda, ilk olarak ne yapmalıyım?; okumaya başlamadan önce birşeyler yapmalı mıyım?; okurken neler yapmalıyım? gibi sorulara yer verilmektedir (Kujava ve Huske, 1995).

Bilişötesinin ölçülmesine yönelik hazırlanan ölçme araçları içerisinde en yaygın kullanılanları bireylerin kendi ifadelerine dayalı raporlardır. Bu raporlar bireylerin, bir işi yapıyorken ne düşündüğünü kişisel olarak hatırlamasına dayalı sözel raporlar, düşündükleri anda düşündüklerini kaydettikleri eş zamanlı raporlar, bir işi izleyen standart sorulara yönelik cevaplama sırasında oluşan düşüncelerini kaydettikleri yazılı raporlar ve bir işi tamamladıktan sonra ya da önce işle ilgili performanslarına ilişkin değerlendirmede buldukları öz değerlendirme raporlarıdır (The Nature of Metacognition, 1995).

Bu kapsamda Butler tarafından öğrencilerin bilişötesi bilgi ve becerilerini onların sözlü ifadelerine dayalı olarak ölçmek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Butler'ın, Wong ve arkadaşları (1989) ile Harris ve Graham (1989)'ın çalışmalarından hareketle hazırladığı bu ölçek açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır (Butler vd., 2001). Ancak bazı araştırmacılar (Brown 1987, Tobias ve Everson, 2002) öğrencilerin sözel ifade güçlüğü çekebilecekleri, birtakım zihinsel becerilere sahip oldukları halde bunun farkında olmadıkları için ifade edemeyeceklerini söyleyerek bu yöntemi eleştirmektedirler (Tobias ve Everson, 2002).

Bilişötesinin bireylerin kendi ifadelerine dayalı olarak ölçülmesinde ağırlıklı olarak kullanılan ölçekler bilişötesi soru listeleri (metacognitive questionnaires) olarak adlandırılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda tanıtılmıştır.

Jacobs ve Paris 1987'de öğrencilerin okuma konusunda bilişötesi süreçlerini ortaya çıkarmak üzere "Okuma Farkındalığı İndeksi (Index of Reading Awareness)" adını verdikleri çoktan seçmeli bir ölçek hazırlamışlardır. Jacobs ve Paris, bilişötesinin sözlü olarak ölçülmesinin olumsuz yanlarının olduğunu belirterek, bu ölçeğin özellikle utangaç ve kendini ifade etme güçlüğü çeken öğrencilerin bilişötesi yeterliliğini hem bilgi hem de süreç boyutunda ortaya çıkaracağını ifade etmişlerdir (Butler vd., 2001).

Schraw ve Denison (1994), “Bilişötesi Farkındalık Düzeyi (Metacognitive Awareness Inventory)” adında öğrencilerin bilişötesi süreçlerinin değişik boyutlarını ortaya çıkaracak 51 maddelik bir ölçek hazırlamışlardır (Tobias ve Everson, 2002).

Abadi (1996), 12’nci sınıf öğrencilerinin bilişötesi becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak 20 sorudan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Bahse konu ölçekte Abadi’nin bilişötesini oluşturduğunu düşündüğü farkındalık, planlama, bilişsel yöntemler ve kendini kontrol alt boyutlarını ölçmek üzere 5’er soru bulunmaktadır. Abadi yaptığı analizlere dayanarak geliştirdiği ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir (Abadi, 1996).

Türkiye’de bu konuda yapılan bir çalışmada Çetinkaya tarafından bilişötesinin çeşitli boyutlarını ölçmeye yönelik bilişötesi bir ölçek geliştirilmiştir. Çetinkaya’nın geliştirdiği ölçek 32 sorudan oluşmakta ve bilişötesi becerilerden farkında olma, kendini kontrol etme, bilişsel yöntemler ve değerlendirme alt boyutlarını ölçmektedir. Yapılan analizler ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa, bunun yanında yeterli yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. (Çetinkaya, 2000).

1.3.4 Bilişötesinin Gelişiminde Bireysel Farklılıklar

Bireylerde bilişötesinin gelişimi, bilişsel süreçlerdeki gelişmeyle yakından ilgilidir. Çocuğun bilişsel olarak gelişmeye başlaması, bilişötesi için de temel oluşturmaktadır. Woolfolk ve Shunk, çocuklarda bilişötesi becerilerin 5-7 yaşlarından itibaren gelişmeye başladığını ve bu gelişimin okul yaşamı boyunca sürdüğünü ayrıca çocukların büyüdükçe kendi bilişlerini kontrol etme konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir (Woolfolk, 1995; Shunk,1996).

Bununla birlikte araştırmalar, çocukların 5 yaşına kadar da düşünme, algılama, hissetme ve diğer zihinsel etkinliklerde az da olsa bir bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Flavell, 1999). Bu kapsamda Kuhn (2000), çocukların üç yaşında kendileri ve başkalarının bilgileri hakkında bilgi sahibi olmaya başladığını, dört yaşında insanların davranışlarına onların isteklerinin ve inançlarının yön verdiğini ve insanların bu konuda birbirinden farklı olabileceğini anlamaya başladığını, insan bilgisinin kaynağına ilişkin az da olsa bir farkındalığa sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca Kuhn üç ve dört yaşındaki çocukların zihinlerini anlamaya yönelik yapılan bu çalışmalardan ve bulgulardan yola çıkarak bu yaşların

çocuklarda bilişötesi gelişimin başlangıcı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir (Kuhn, 2000).

Bilişötesi becerilerin gelişimi zaman alır. Bireyler bilişötesi bilgiye ve beceriye sahip olmaları bakımından farklılık gösterirler. Bireylerin bilişötesi kapasitelerindeki farklılıklar genel olarak yaş ve öğrenme deneyimi değişkenleriyle açıklanmaya çalışılmaktadır (Gredler,2001). Bu farklılıkların ortaya çıkarılmasında yaşça büyük çocukların küçük çocuklarla, ve öğrenme yaşantılarında deneyimli olanların daha deneyimsiz olanlarla karşılaştırılması temel alınmaktadır.

Yaşça küçük çocuklar yetişkinlerle yada yaşça daha büyük çocuklarla karşılaştırıldıklarında öğrenme materyallerini daha az örgütleyebilmektedirler. Dahası böyle yapmanın önemi hakkında daha az bir farkındalığa sahiptirler. Bilgiyi elde etme, anlamlandırma ve örgütleme, uzun süreli belleğe aktarma ve daha sonra hatırlamalarına izin verecek özel becerilerin farkında değildirler yada kullanamamaktadırlar (Lefrançois, 1993).

Yaşça küçük çocuklar çeşitli bilişsel görevlerin hangi zihinsel süreçleri gerektirdiğini çoğu zaman farkında değildirler. Genellikle ne hakkında düşündüklerini düşünme ve hatırlama bakımından güçlük çekerler (Flavell, 1995, Akt; Shunk, 1996).

Okul programlarının ve derslerin birçok hedefi vardır. Örneğin matematik dersinin genel hedefi bu alana özgü birtakım işlemleri uygulamayı öğrenmektir. Yaşça küçük çocuklar dersin neyi gerektirdiği (hedefleri) konusunda geniş bir bilgiye sahip değildirler. Öyle ki bazen bir dersin hedefinin o ders kapsamında verilen ödevlerin zamanında bitirilmesi olduğunu düşünebilirler. Dersin tam olarak neyi amaçladığını farkına varma çocuklarda yavaş gelişir (Gredler, 2001).

Yaşça küçük çocuklar çoğu zaman kendilerine verilen bir öğrenme görevinin tam olarak neyi gerektirdiğini farkında değildirler. Örneğin eğlenceli bir kitap okumakla bilimsel içerikli bir kitap okumak arasında fark olmadığını düşünürler. Diğer bir ifadeyle görevin zorluğunu etkileyecek faktörler açısından çok genel bir bilgiye sahiptirler (Schraw, 1995, Akt; Gredler, 2001).

Küçük çocuklar ile büyük çocuklar arasındaki temel farklılıklardan biri de küçüklerin hangi stratejiyi ne zaman kullanmaları gerektiği (şartlı bilgi) bilgisine sahip olmamalarıdır. Ancak

bu eksiklik her zaman yaşla açıklanamaz. Zaman zaman yetişkin öğrenenlerinde strateji bilgisi ile, hangi stratejiyi ne zaman ve nerede kullanacaklarını bilemedikleri görülebilmektedir.

Bu temel farklılıklar kısmen bilişsel olgunluk (cognitive maturity) kavramı ile açıklanabilir. Bilişsel olgunluğa ulaşmak kolay değildir. Bu öncelikle bireyin kendi zihinsel dünyasına ilişkin bilgisinin gelişimine bağlıdır (Woolfolk, 1995).

Daha önce de belirtildiği gibi bilişötesi bilgi ve beceriler konusundaki gelişim ve bireysel farklılıklar genel olarak yaş ve öğrenme deneyimlerindeki gelişimle açıklanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu noktada bilişötesi gelişimin bu kısmın başında da belirtildiği üzere algı, dikkat, hafıza vb. gibi bilişsel süreçlerin gelişimleriyle yakından ilgili olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin hafıza en önemli zihinsel işlevlerden biridir. Çünkü insanı insan yapan tüm özellikler bir imgeyi akılda uzun süre tutabilme yeteneği ile yakından ilgilidir. Tüm diğer zihinsel işlevler de hafızanın gelişimine dayalı olarak gelişir (Korkmaz, 1999).

Yine bu kapsamda aynı yaş ve bilişsel kapasiteye sahip bireylerden bir tanesinin diğerine göre özellikle uzun metinlerde dikkatini yoğunlaştırma (attention disorder) sorununun olması ikisi arasındaki bilişötesi becerileri kullanma konusundaki farklılığın nedeni olabilir (Woolfolk, 1995).

Bilişötesi gelişimi sağlayan ve bilişötesi beceriler bakımından bireyleri farklı kılan temel değişkenlerden biri de öğrenme yaşantılarındaki deneyimlerdir. Öğrenme yaşantıları bakımından deneyimli bireyler deneyimsiz olanlara nazaran zamanlarını daha iyi kullanırlar, farklı öğrenme görevlerine farklı düzeyde çaba gösterirler, karşılaştıkları problemlere uygun stratejiler geliştirirler ve bunları doğru zamanda doğru yerde kullanırlar. Örneğin okuma konusunda bilişötesi beceriler bakımından daha deneyimli olanlar, verilen okuma görevlerinin neyi hedeflediğinin farkındadırlar. Görevin zorluk derecesini iyi hesaplayarak gerektiği kadar zaman ve çaba harcarlar. Buna karşılık deneyimsiz bireyler okurken metnin özünü anlamaya çalışmazlar. Farklı okuma materyalleri konusunda kendi öğrenme davranışlarını oluşturamadıklarından zor bir metni okurken daha yavaş hareket etmeleri gerektiğini düşünmezler (Gredler, 2001).

1.4 Ebeveyn Tutumları

İnsan gelişimini biçimlendiren iki temel değişken kalıtım ve çevredir. Gelişim konusunda çalışan bilim adamlarından bazıları gelişimde kalıtımın, bazıları ise çevrenin daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu konuda yapılan son çalışmalar gelişimin yalnız çevre ya da yalnız kalıtım değil her ikisinin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olduğunu göstermektedir (Çağdaş, 2003).

Kalıtım kişinin anne babasından genler yoluyla aldığı özelliklerdir. Çevre ise döllenmeden başlayarak insanı etkileyen tüm dış uyarıcılardır. Genetik araştırmalar göz rengi, cinsiyet beden biçimi, boy, zekâ gibi bir çok yapısal özelliğin kalıtsal etkenlere bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak kalıtım yoluyla getirilen birçok özelliğin çevresel değişkenlere göre biçimlendiği bir gerçektir. Örneğin kalıtsal zekâ potansiyelinin uygun eğitim yaşantıları ile desteklenmemesi halinde yeterince gelişmediği bilinmektedir (Aydın, 1997).

Çevre denildiğinde ise ilk akla gelen aile olmaktadır. Çünkü doğumdan sonra çocuğun en yakın çevresi ailedir. Ev ve aile çocukların gelişimlerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olan önemli ortamlardır. Anne-baba tutumu olarak adlandırabileceğimiz anne babanın çocuğa yaklaşım biçimi, uyguladığı disiplin tarzı, evde yarattığı ortam, çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Bu bağlamda anne babalar çocuğun yeni şeyler öğrenmesini sağlayan, bilişsel, psiko-motor, dil, sosyal ve duygusal özelliklerinin gelişmesini sağlayan ilk eğitimcilerdir (Ersoy ve Şahin, 1999).

Yukarıda ilk eğitimciler olarak tarif edilen ebeveynlere, çocuklarını yakın gelecekte başlayacakları okul yaşamlarına ilişkin zihinlerinde oluşacak her türlü olumsuz ön yargının önlenmesi ve çocuğun eğitim yaşantılarına hazırlanması konusunda da önemli görevler düşmektedir (Barta ve Winn, 1996). Ayrıca çocuğun okula alışma sürecinde de ebeveynlerin tutumları etkili olmaktadır. Örneğin, bu bağlamda Huff (1984) tarafından bir araştırmada annelerin çocuk yetiştirme tutumlarıyla çocuklarının okula uyum sağlama puanları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Peterson (1989), ebeveynlerin eğitim süreçlerinde aktif rol oynamasının çocukları açısından birçok faydası olacağını ifade etmiştir. Çocukların okula nazaran evde daha çok vakit geçirdiğini vurgulayan Peterson'a göre ebeveynin öğretmene göre çocuğuyla daha çok bire bir vakit geçirme imkanı olması, çocuğunu daha iyi tanınması ve maddi manevi hiçbir çıkar gözetmeden çocuğuna yardımcı olmaya çalışması çocuğunun eğitim yaşantısı süresince de

etkin rolünün devam etmesini sağlamaktadır. Ayrıca Hederson (1988), ilgili ebeveynlerin çocuklarının ilgisiz olanların çocuklarına göre daha iyi akademik dereceler aldıklarını, istedik davranışları daha kolay kazandıkları ve uzun soluklu bir akademik başarıya ulaştıklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Chall (2000) ergenlerin kabiliyetlerinin gelişiminde, öğrenme stillerinin oluşumunda ve gelişimsel düzeylerinde ebeveynlerin çok önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır (Lam, 2002). Yine bu konuda çalışmalar yapan Anderson (2000), Lam (2002) ile Senechal ve LeFevre'de (2002) ebeveynlerin çocuklarına ilgi göstermelerinin onların eğitim hayatı için çok gerekli olduğunu bu ilginin çocuğun bilişsel gelişimi ve eğitim süreçlerindeki başarısında çok önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli yazarların farklı sınıflamaları ve isimlendirmeleri olmakla beraber, bu çalışmada ebeveyn tutumları üç temel alt başlık altında incelenecektir.

1.4.1 Aşırı Baskıcı ve Otoriter Tutum

Çocuk üzerinde katı, sert ve serbestlik tanımayan disiplin uygulamasıdır. Geleneksel aile yapımızda sıkça karşılaşılan bu tarz tutumda çocuk sürekli denetim altındadır (Sargın, 2003).

Bu tutumu benimseyen ebeveynler karar alma sürecine çocuklarını dahil etmezler ve antidemokratik bir tavır takınırlar. Çocuklarının duygu ve düşüncelerine pek fazla önem vermeden kendi kurallarını ve görüşlerini güç ve otoritelerini kullanarak zorla kabul ettirirler (Seifert vd., 1997).

Anne ve babanın katı disipliniyle yetişen çocuk her kurala uymak zorunda bırakılır. Anne babadan birisi ya da her ikisinin baskısı altında kalan çocuk sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde çabuk kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir (Yavuzer, 2003).

1.4.2 Aşırı Koruyucu Tutum

Anne-babanın çocuğunu aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen gösterilmesi anlamına gelir (Yavuzer, 2003). Koruyucu tutum, çocuğun davranışlarını kısıtlayan, ona hareket serbestisi tanımayan, başına bir şey gelir kaygısıyla onu hiç yalnız bırakmayan

“denetleyici” tutumu da ifade etmektedir. Koruyucu tutumda çocuğun anneye bağımlı olmasına, kendi başına hareket edemeyen, kaygılı ve güvensiz yetişmesine neden olabilmektedir (Sargın, 2003).

Araştırma bulguları; annelerin aşırı koruyucu tutumlarının kendi çocukluk dönemlerinde sevgi ve şefkatten yoksun aile ortamında büyümüş olmalarından da kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır. Böyle bir ortamda büyüyen anneler, çocukluk dönemlerinde görmedikleri sevgi ve ilgiyi çocuklarına vermek isterler ancak bunu yaparken ölçülü davranmadıkları için aşırıya kaçarlar (Ekşi,1982, 1990, Akt; Çağdaş, 2003).

Anne-babanın aşırı koruyucu yaklaşımı çocuğun kendi kendini kontrol edebilen bir birey olmasını ve sosyal yönden sağlıklı gelişmesini engeller. Çocuk gruba girmekte zorlanır. Kendisini topluma kabul ettirmek için zaman zaman toplum dışı isyankar davranışlarda bulunabilir. Çocuğa gösterilen aşırı ilgi ve düşkünlük çocuğun yaşam savaşından kaçmasına, onu koruyan kişiler olmadığı zaman kendisini açıkta kalmış ve yalnız hissetmesine neden olur (Yavuzer,1995, Akt; Çağdaş, 2003).

1.4.3 Demokratik Tutum

Anne-baba tutumları arasında en sağlıklı ve başarılı olan tutumun demokratik tutum olduğu söylenebilir. Bu tutum, çocuğa karşı hoşgörülü, güven verici ve destekleyici bir yaklaşımı gerektirir. Uzmanlar, demokratik tutumla yetiştirilen çocukların sosyal uyumlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir (Çağdaş, 2003,).

Çocuğa demokratik tutumla yaklaşan anne-babalar, ev içindeki kuralları çocuğa açıkça belirtirler. Çocuğun tepkilerini ve duygularını ifade etmesine fırsat verirler. Evdeki hangi davranışların kabul edileceği veya onaylanacağı bellidir. Belirtilen bu sınırlılıklar içerisinde çocuğa söz hakkı verirler ve bazı konuların tartışılmasına imkan sağlarlar. Çocuğun görüşlerine değer verirler ve kendisi ile ilgili kararlar alması için yönlendirirler. Çocuklarıyla sözel iletişime önem verirler. Bu tutumda, çocuk anne-babası ile ortak etkileşimde bulunabilir. Çocuğun bazı sorumluluklar alıp yerine getirmesine imkan verilir (Kuzgun,1972; Fişek ve Sükan, 1983; Doğan, 1990; Yavuzer, 1996, Akt: Çağdaş, 2003).

Uzmanlar demokratik aile ortamında ilgi ve şefkat görerek büyüyen çocukların, topluma kabul edilme, çevre ile iyi ilişkiler kurma eğilimlerinin yüksek olduğunu, girişken, bağımsız,

gerçekçi, güvenli, kendi kendilerini denetleyebilen, sosyal ve arkadaş canlısı olduklarını belirtmektedirler (Whirter ve Acar, 1984; Ülgen ve Fidan, 1997; Razon, 1998, Akt; Çağdaş, 2003).

Bu bağlamda anne-baba tutumları çocuğun kişiliğinin oluşumunda ve karakterinin şekillenmesinde büyük önem taşıdığı söylenebilir.



2. ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ

Bireyler bilişsel gelişim açısından birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bu farklılıkları oluşturan bir çok neden vardır. Çocuğun yaşı, aldığı eğitimin niteliği ve kalitesi, ebeveynlerinin tutumu ve ilgi düzeyi ile arkadaşlarıyla iletişim düzeyi bu farklılığı oluşturan nedenlere örnek olarak söylenebilir.

Buna bağlı olarak bireyler bilişötesi bilgi ve becerilere sahip olmaları açısından da farklılık gösterirler. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde bireylerin bilişötesi bilgi ve becerilerindeki gelişimin, ağırlıklı olarak yaşa dayalı gelişim ve öğrenme deneyimi kavramlarıyla açıklanmaya çalışıldığı, başka bir ifadeyle bireylerdeki bilişötesi gelişimin bu değişkenlerden etkilendiği belirtilmektedir

Daha önce de belirtildiği gibi ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, çocuklarına karşı ilgi düzeyleri ve ev ortamları, çocuklarının bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor özelliklerinin gelişimi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir.

Bilişötesi gelişimin bilişsel gelişimle yakından ilgili olduğu noktasından hareketle bu araştırmada; ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının bilişötesi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

Bilişötesi konusu, özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde ve Avrupa'da son 25-30 yıldır üzerinde yoğun olarak çalışılan önemli bir konudur. Eğitim ve psikoloji alanlarındaki birçok uygulamada, bilişötesi konusuna ilişkin araştırmalar neticesinde elde edilen bulgulardan sıklıkla ve etkin olarak faydalanılmaktadır. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın, ülkemizde son yıllarda üzerinde çalışılmaya başlanılan ancak sınırlı sayıda araştırma bulunan bilişötesi konusunda, alanın daha iyi tanınmasına yönelik önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

Ayrıca bir senelik yoğun bir araştırma sürecinde, yurt içi ve yurt dışından ulaşılan kaynaklar kapsamında bu araştırmanın konusuyla bire bir örtüşen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının bilişötesi ve ebeveyn tutumları konularına orijinal ve önemli katkılar sağlayacağı, ayrıca konuya ilgi duyan araştırmacılara farklı açılımlar kazandıracağı değerlendirilmektedir.

2.1 Problem Cümlesi

Öğrencilerin bilişötesi becerileri ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarına göre değişmekte midir?

2.2 Alt Problemler

1. Aşırı koruyucu tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Demokratik tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Annenin ev kadınlığı rolünü reddettiği ve kabullendiği ailelerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ev yaşantısında geçimsizlik yaşayan ve yaşamayan ailelerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sıkı disipline dayalı baskıcı tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3 Varsayımlar

1. Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'ne cevap veren aileler gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
2. Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği'ne verilen cevaplar tüm ailenin görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Bilişötesi Ölçeği'ne cevap veren öğrenciler samimi davranmışlardır.

2.4 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, bilişötesi becerilerden, farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler, değerlendirme alt boyutları ile,
2. Ebeveyn tutumlarından, aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum, ev kadınlığı rolünü reddetme, çiftler arası geçimsizlik, sıkı disiplin alt boyutları ile,
3. İstanbul ili Bahçelievler ilçesi Yenibosna Lisesi lise birinci sınıf ve Yenibosna Süper Lisesi hazırlık sınıfı ile sınırlıdır.



3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan alanyazın taramasında ebeveyn tutumlarının çocukların bilişötesi becerileri üzerindeki etkileri konusunda Türkiye’de yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında ise sadece bir araştırma tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu bölümde, akademik başarı değişkeni üzerinde ebeveyn tutumlarının ve bilişötesi becerilerin etkisine ilişkin ayrı ayrı yapılmış araştırmalardan bahsedilerek bu konularda yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

3.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ebeveyn tutumları ile bilişötesi becerilerin akademik başarı üzerinde etkisi konusunda Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Ardaç (1990) tarafından, yapılan çalışmada ebeveyn tutum ve davranışlarının çocukların başarı ve başarı motivasyonları ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, ebeveyn özelliklerinin çocuğun başarı motivasyonu ve dolayısıyla başarısını nasıl etkilediğinin açıklanması ile akademik başarı üzerindeki en etkili ebeveyn özelliklerini belirleyerek, çocuğun başarısını arttırmaya yönelik anne-baba eğitim programlarına ışık tutmak amaçlanmıştır.

Çalışmaya özel bir dershaneye devam eden toplam 1420 beşinci sınıf öğrencisi (498 öğrenci 1988-89 eğitim-öğretim yılında, 922 öğrenci 1989-90 eğitim öğretim yılında) ve bunların aileleri katılmıştır. Örneklemin oluşmasında dershaneye devam eden öğrencilerin ve ailelerinin seçilmesinin nedeni, bu öğrencilerin önemli bir başarı deneyimi ile karşı karşıya olmalarından kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın, akademik başarı ile ebeveyn tutumlarının ilişkisini gösteren bölümünde akademik başarı ile aşırı koruyuculuk ve sıkı disiplin boyutları arasında olumsuz ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir. Akademik başarı ile anne eğitimi, baba eğitimi, demokrasi, beklentiler ve yaş ile ev eğitim ortamı boyutları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Karakelle (1995) tarafından, öğrenci yerleştirme sınavı ile üniversitelere yerleştirilen öğrencilerden en yüksek ve en düşük puanı alan öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili bilişsel ve bilişsel olmayan özellikleri konusunda yapılan çalışmanın ebeveyn tutumları,

özellikleri ve ev ortamları ile ilgili boyutunda akademik yönden başarılı yüksek puanlı öğrencilerin düşük puanlı öğrencilere göre;

1. Anne ve babalarının ekonomik düzeylerinin orta seviyede oldukları, çoğunun yüksek öğrenim gördükleri, çoğunun annesinin bir işte çalıştığı,
2. Ev ortamları ve atmosferinin; akademik yönden oldukça destekleyici, sosyo-kültürel uyaran açısından zengin, ebeveynlerin çocukları hakkındaki beklentilerinin yüksek olduğu,
3. Anne babaların çocuk yetiştirme açısından, demokratik ve eşitlikçi tutumlara sahip olduğu saptanmıştır.

Bilişötesi konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalardan biri Çetinkaya’nın (2000) Boğaziçi Üniversitesi’nde yüksek lisans tezi olarak hazırladığı bir çalışmadır. Çetinkaya’nın yaptığı bu çalışmanın ilk aşamasında, Türkçe bir bilişötesi ölçek geliştirilmesi amaçlanmış, ikinci aşamasında ise bilişötesi becerilerin akademik başarı, okuduğunu anlama ve yetenekle ilişkisine bakılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu özel bir okulda okumakta olan altıncı sınıf öğrencileri (91 kız ve 115 erkek öğrenci) ve üstün yetenekli altıncı sınıf (9 kız ve 20 erkek) öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın ikinci aşamasında yukarıda da belirtildiği gibi bilişötesi becerilerin okuduğunu anlama, okul başarısı ve yetenek ile ilişkisine bakılmıştır. Bunun için bilişötesi ölçeği ile birlikte okuduğunu anlama testi ve öğrencilerin türkçe, matematik ve fen dersleri sene sonu karne notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişötesi ölçeğinin farkında olma ve bilişsel yöntemler alt boyutlarıyla okuduğunu anlama arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, kendini kontrol etme ve değerlendirme alt boyutlarıyla ile üstün yetenekli öğrencilerin fen not ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özcan (2000) tarafından yapılan çalışmada, bilişötesi becerilerin altıncı sınıf öğrencilerine öğretilmesi ve bunun öğrencilerin matematik başarısı, bilişötesi becerileri ve matematiğe karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Özel bir okulda yürütülen çalışmanın başlangıcında dört tane altıncı sınıf yer almıştır. Bu sınıflara öncelikle “kesirler konusunda” bir sınav, matematik tutum ölçeği ve bilişötesi becerileri ölçeği uygulanmış ve bu dört sınıftan “kesirler” konusundaki sınava göre aralarında başarı farkı olmayan iki tanesi seçilmiştir. Bu sınıflardan 21 kişilik olanı deneysel grup 24 kişilik olanı kontrol grubu olarak düşünülmüştür.

Uygulama “kesirler” konusunun başında başlamıştır. Deneysel grupta ders işlenirken bilişötesi beceriler, özel hazırlanmış sorular, günlük tutma ve bireysel geri bildirimler verme yoluyla öğretilmeye çalışılmıştır. Uygulamanın sonunda, “kesirler” konusundaki sınav, matematik tutum ölçeği, ve bilişötesi beceriler ölçeği öğrencilere tekrar uygulanmıştır.

Yapılan bu araştırmaya göre, bilişötesi becerilerin öğrencilere öğretilmesinin matematik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bilişötesi becerilerin deney grubu üzerinde olumlu etkisi görülmesine rağmen, uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bilişötesi becerilerinde belirgin bir fark çıkmamıştır. Uygulama öncesinde kontrol grubunun matematiğe karşı tutumlarının belirgin bir şekilde daha olumlu olmasına rağmen uygulama sonrası bu farkın kapandığı gözlemlenmiştir.

Yapılan diğer bir araştırma, İmeryüz (2003) tarafından aile ortamının yüksek başarı üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda İmeryüz tarafından, üç faktör grubu ve ilgili alt değişkenler belirlenmiştir. Demografik faktör grubu içerisinde aile büyüklüğü, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve meslekleri, aralarındaki medeni durum ve ilişkiler incelenmiştir. İkinci faktör grubu içerisinde ebeveynlerin çocuklara yönelik davranışları ile ilgili olan faktörler ele alınmıştır. Bu gruba ebeveynlik tarzı, ebeveynlerin beklentileri, çocuğun okul hayatında yer almaları ve çocuklara yönelik farklı tutumları girmektedir. Üçüncü faktör grubu kardeşlere ait faktörlerden oluşmaktadır.

Çalışma, Üniversite Seçme Sınavı’nda (ÖSS) Boğaziçi Üniversitesi’ni sayısal ve eşit ağırlık puan türlerinde en yüksek puanlarla kazanan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan otuz öğrenci ile yürütülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerle yüz yüze derinlemesine mülakatlar yapılmıştır.

Araştırma sonucunda faktör grupları açısından bakıldığında öncelikle demografik faktör grubunun ve ardından ebeveyn ile çocuk arasındaki olumlu ilişkilere ait faktörlerin yüksek başarı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalar kapsamında, öncelikle bu çalışmanın konusuyla yakından ilgili bir çalışma, ardından yine başarı değişkeni üzerinde ebeveyn tutumlarının ve bilişötesinin etkisini ayrı ayrı gösteren bazı araştırmalara yer verilmiştir.

1996'da Kovac-Cerovic tarafından yapılan bir çalışmada anne-çocuk etkileşimi ile çocuğun bilişötesi gelişimi arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Bu çalışmaya 7-8 yaşlarında 42 çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Çalışmada anne ve çocuk arasındaki her günlük aktivitelere benzeyen (oyunlar, ev ödevleri gibi) durumlar yaratılmış, ve yaratılan bu yeni durumlarda çocuklarıyla etkileşimde bulunan annelerin çocuklarının bilişötesi gelişimini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılandırılmış bu etkinlikler (ilave olarak hafıza ölçümleri) ile çocukların bilişötesi gelişimleri ölçülmüştür. Çalışmalar tek tek tüm çocukların evinde gerçekleştirilmiş, her çalışma iki ayrı gözlemci tarafından kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçları anne-çocuk iletişiminin bilişötesi gelişim üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bu çalışmada çocuğun kendi bilişötesini düzenlemesi boyutunda özellikle kendini kontrol ve planlama becerilerini kullanmada annesinden kaynaklanan anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Mavarech (1999) tarafından İsrail'de yapılan bir çalışmada, farklı öğrenme yaşantılarının matematik başarısına etkisi araştırılmıştır. 174 öğrenci (86 erkek, 88 kız) üzerinde yapılan çalışmada öğrenciler, öncelikle okuduğunu anlama ve matematik konularında bir ön teste tabi tutulmuşlardır. Daha sonra öğrenciler random olarak 3 gruba ayrılmışlardır.

Haftada beş kez olmak üzere 2 ay süresince devam eden bu çalışmada birinci gruptaki öğrencilere matematik problemlerinin çözümünde bilişötesi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. İkinci grupta öğrencilerin problem çözmelerini kolaylaştıracak matematiğe özgü bir takım stratejiler öğretilmiştir. Üçüncü gruba ise ne bilişötesi becerilerin ne de matematiğe özgü değişik stratejiler öğretilmiştir.

İki ayın sonunda yapılan son testte bilişötesi becerilerin kazandırıldığı grubun başarısının diğer (son gruba göre daha fazla olmak üzere) deney grubu lehine iki gruptan da anlamlı

olarak farklı olduğunu tespit etmiştir. Mavarech, bu sonuçlara bakarak öğrencilere bilişötesi konusunda yapılan eğitimin matematik başarısını arttırdığını ifade etmiştir.

Taraban (2000) tarafından, bilişötesi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinin Texas eyaletinde bir üniversitenin birinci sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 115 öğrenciden (84 kız 31 erkek) oluşmuştur.

Öğrencilere öncelikle okuma konusundaki yeterliliklerini ortaya çıkaran bir test uygulanmış ve öğrenciler üst düzey ve alt düzey olarak iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra öğrenciler not ortalamalarına göre başarılı ve daha az başarılı olarak iki gruba ayrılmıştır. Son olarak da öğrencilerin okuma konusundaki bilişötesi becerini ortaya çıkaracak bir ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre bilişötesi beceriler ile okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında aynı yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Lam (2002) tarafından Asya kökenli düşük bir gelir düzeyine sahip 7 aile ve bunların çocukları üzerinde “ebeveyn tutumlarının çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisi” konulu nitel bir araştırma yapılmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda beş ailenin genel olarak çocuklarıyla iyi iletişim kurdukları, onların görüşlerine ve özgürlüklerine değer verdikleri ve çocuklarının da hakları olduğunun bilincinde oldukları tespit edilmiştir. Demokratik tutuma sahip bu ailelerin çocuklarından ikisinin yüksek akademik başarıya sahip olduğu diğer üçünün de orta düzeyde akademik başarıya sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer iki ailenin ise çocuklarını sıkı bir disiplin anlayışıyla ve otoriter bir tutumla yetiştirdiği tespit edilmiştir. Bu ailelerin çocuklarından birinin düşük başarı düzeyine diğerinin ise orta düzeyde başarı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Lam, araştırmanın sonuçlarına bakarak demokratik ebeveyn tutumunun çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarına bakarak otoriter tutumun akademik başarıya etkisi konusunda belirgin bir şey söylemenin mümkün olmadığını ifade etmiştir.

Huang ve Procher (2004) tarafından yapılan araştırmada, Çinli ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının kendi öğrenmelerini düzenleyebilme (self-regulated learning) becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmaya 4'üncü sınıfa devam eden 177 öğrenci ve bunların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma sonucunda, demokratik ve güven verici ebeveyn tutumuyla “öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerileri arasında olumlu, baskıcı ebeveyn tutumuyla bahse konu beceriler arasında olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin aşırı hoş görüldü tutumlarıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.



4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın, modeli, yürütüldüğü grup, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve istatistiksel analiz konularına yer verilmiştir.

4.1 Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sahip oldukları bilişötesi beceriler üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelendiğinden dolayı varolan durumun betimlenmesi söz konusu olmuştur. Bu açıdan araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

4.2 Araştırmanın Yürütüldüğü Grup

Araştırma, İstanbul ilinde düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 305 öğrenci ve bunların aileleri üzerinde yürütülmüştür. Öğrenci profilinin çeşitlilik göstermesinin araştırma açısından faydalı olacağı değerlendirildiğinden, çalışma grubu düz lise (1'inci sınıf) ve süper lisede (hazırlık sınıfı) öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıda Çizelge 4.1'de sunulmuştur

Çizelge 4.1 Çalışma Grubu Özellikleri

Özellikler	Yenibosna Lisesi		Yenibosna Süper Lisesi		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
Kız	102	46	57	68	159	52
Erkek	119	54	27	32	146	48
Toplam	221	100	84	100	305	100

Araştırma grubunu oluşturan 305 öğrencinin ailelerine uygulanan “Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği (PARI)” sonucu ailelerin ölçeğin her bir alt boyutundan aldıkları puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış, üst ve alt %27'lik dilimleri dikkate alınmıştır. Daha sonra üst ve alt grubu oluşturan ailelerin çocuklarının bilişötesi beceri puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

4.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında bilişötesi becerileri ölçmek için “Bilişötesi Ölçeği” ve ebeveyn tutumlarını ölçmek için de “Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır.

4.3.1 Ebeveyn Tutumlarının Ölçülmesi

Ailelerin çocuk yetiştirmede gösterdikleri tutumların belirlenebilmesi için Schaefer ve R. Q. Bell (1958) tarafından geliştirilen ve Güney ve Ayhan Le Comte ile Şenay Küçük (1978) tarafından Türkiye’ye uyarlanan “Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” (Parental Attitude Research Instrument) kullanılmıştır.

Ölçek, aşırı koruyucu tutum, demokratik tutum, ev kadınlığı rolünü red, geçimsizlik ve sıkı disiplin olmak üzere 5 alt boyut ve toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların ölçtüğü ebeveyn tutumları aşağıda belirtilmiştir.

1. Aşırı Koruyucu Tutum (Overprotection Dimension): Aşırı koruyuculuk boyutu 16 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarını aşırı koruması ve çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen gösterilmesini ifade eder
2. Demokratik Tutum (Democratic Dimension): 9 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına tepkilerini ve duygularını ifade etme fırsatı vermelerini ifade eder. Ebeveynler ayrıca bazı sınırlılıklar içerisinde çocuğa söz hakkı verirler ve çeşitli konuların tartışılmasına imkan sağlarlar. Paylaşım ve eşit haklar tanıma bu tutumun başat değerlerdir
3. Ev Kadınlığı Rolünü Reddetme (Rejection of Homemaking Role): 13 maddeden oluşmaktadır. Annenin eve kapatılma konusundaki mutsuzluğunu, tek görevinin evine ve çocuklarına bakmak olması gerektiği düşüncesini reddetmesini, çocuğunu tek başına yetiştirmekten ürkmesini ifade eder.
4. Geçimsizlik (Marital Conflict): 6 maddeden oluşmaktadır. Eşler arasındaki geçimsizliğin çocuk yetiştirmedeki rolü, kocanın düşüncesizliği, anneye yardımcı olmayışı gibi konuları kapsar.

5. Sıkı Disiplin (Strict Discipline): 16 maddeden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocukları üzerindeki katı, sert ve serbestlik tanımayan baskıya dayalı disiplin uygulamalarını ifade eder.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışma Le Comte ve arkadaşları tarafından yapılmış ve ölçeğin test tekrar test tekniği kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı alpha 0,58 ile 0,88 arasında değerler almıştır. Yapı geçerliği üzerinde de faktör analizi yapılmış ve beş faktör tespit edilmiştir.

4.3.2 Bilişötesi Becerilerin Ölçülmesi

Öğrencilerin bilişötesi becerilerinin ölçülmesi amacıyla, Çetinkaya (2000) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek, farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler ve değerlendirme olmak üzere 4 alt boyut ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların ölçtüğü ebeveyn tutumları aşağıda belirtilmiştir.

1. Farkındalık (Awareness): Genel olarak bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilinç düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan farkındalık boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin bir problem durumunda nasıl düşündüğünü, hangi yöntemleri kullandığını, bir konuyu anlayıp anlamadığını farkında olmayı soruları içermektedir.
2. Kendini Kontrol (Self-Checking): Bireyin bir bilişsel görevde belirli aralıklara süreci denetlemesini içermekte ve ölçek kapsamında 10 maddeden oluşmaktadır.
3. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies): Bilişsel görevlere (öğrenme, problem çözme vb.) ilişkin çeşitli düşüncü ve çözüm yollarına hakim olma ve hangi durumda hangi yöntemi işe koşacağını biliyor olmayı içermekte ölçek kapsamında 8 maddeden oluşmaktadır
4. Değerlendirme (Evaluation): Bireyin kendi bilişsel kapasitesi, ne istenildiğini anlayabilme düzeyi ve bilişsel görevlerdeki performansı hakkında yargılarda bulunmasını içeren bu boyut 8 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, ölçeğin yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğu ve bu kapsam dahilinde yeterli yapı geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Güvenirlik alpha katsayısı ise yapılan çalışmada 0.87 olarak hesaplanmıştır.

4.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, okulun rehberlik servisi ile koordine kurarak öğrenci ve velilere ulaşmıştır. Bilişötesi Ölçek rehberlik saatlerinde uygulanmıştır. Ailelere ilişkin verilerin toplanmasında ise ağırlıklı olarak öğrenciler yoluyla ailelere anketler gönderilerek veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bazı öğrencilerin aileleri ile birebir ilişki kurularak yüz yüze görüşme yapılmış ve bu görüşmeyi müteakip ölçeklerin cevaplandırılması sağlanmıştır.

4.5 İstatistiksel Analiz

Araştırma kapsamında ölçekler dahilinde elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için SPSS 11.0 programı kullanılmış ailelerin çocuk yetiştirmede gösterdikleri farklı tutum özellikleri ile bu öğrencilerin bilişötesi becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin “t testi” istatistiğinden yararlanılmıştır.



5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulmuştur.

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşırı koruyucu tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi beceri puanları (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 5.1 Aşırı Koruyucu Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin "t testi" Sonuçları

Beceriler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Farkındalık	Üst	88	22,04	3,22	-1,839	0,06
	Alt	87	21,13	3,30		
Kendini Kontrol	Üst	88	31,37	4,52	-,109	0,91
	Alt	87	31,29	4,75		
Bilişsel Stratejiler	Üst	88	22,15	4,33	-1,008	0,31
	Alt	87	21,51	4,09		
Değerlendirme	Üst	88	25,92	3,12	-1,702	0,09
	Alt	87	25,09	3,48		

Çizelge 5.1'de aşırı koruyucu tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğinin dört alt boyutunda -farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler ve değerlendirme- elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Alt ve üst gruptaki ebeveynlerin çocuklarının dört alt boyuta ilişkin puanları arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, aşırı koruyucu tutumun olumsuz ebeveyn tutumlarından biri olarak ifade edildiği görülmektedir. Aşırı korunan çocuklar, ebeveynlerine (özellikle annelerine) fazla bağımlı olduklarından kendi başlarına karar vermekten aciz, kendi kendilerini yönetemeyen, başkalarına bağımlı kişilik özellikleri geliştirirler. Ayrıca çocuğun anne ve babasıyla bu derece bütünleşmesi onun toplumsal olgunlaşmasını ve dış çevreye uyum sağlamasını da olumsuz yönde etkiler (Çağdaş, 2003; Sargin, 2003; Yavuzer, 2003). Bu bağlamda aşırı koruyuculuk, çocukların sağlıklı gelişimini (bilişsel, duyuşsal, sosyal vb. yönden) olumsuz yönde etkileyen ve tavsiye edilmeyen bir ebeveyn tutumu olarak ifade edilebilir (Ertem, 2002).

Bu çalışma kapsamında ele alınan bilişötesi beceriler özetle, bireylerin, kendi düşünme ve öğrenme süreçleri ile bu bağlamda kullandıkları stratejileri farkında olmalarını, bir problemle karşılaştıklarında en uygun çözüm yolunu düşünüp, çeşitli durumlar karşısında farklı ve uygun stratejileri kullanabilmelerini, gerekli gördüklerinde çözüm/düşünüş yollarını değiştirerek bu süreci bilinçli bir şekilde kontrol altında tutmalarını ve tüm bu süreçleri etkili bir şekilde değerlendirebilmelerini gerektirir.

İhtiyaçlarını zorlanmadan elde eden, hazıra alıştırılmış, bir dediği iki edilmeyen çocuklar, kendi iç kontrol mekanizmalarını geliştirmekte zorlanırlar. Dolayısıyla ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları çocuklarının kendi kendini kontrol edebilen bireyler olması sürecini olumsuz etkiler. Bilişötesi beceriler de bilişin düzenlenmesine ve kontrol altında tutulmasına yönelik bir nevi iç kontrol mekanizmaları olduğundan aşırı koruyucu tutumun çocukların bilişötesi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumunun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğu (Ardaç,1990; Karakelle, 1995) ve öz denetimli öğrenciler olmalarında olumlu yönde anlamlı bir etkisi olmadığına (Huang ve Prochner, 2004) ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bulguları da bu çalışmanın birinci alt problemine ait bulguları dolaylı olarak desteklemektedir.

Bu durum kapsamında, ebeveynlerin aşırı koruyuculuk tutumunun çocuklarının bilişötesi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı söylenebilir.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Demokratik tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 5.2 Demokratik Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları

Beceriler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Farkındalık	Üst	110	21,99	3,04	-1,517	0,13
	Alt	108	21,35	3,17		
Kendini Kontrol	Üst	110	31,74	4,47	-0,908	0,36
	Alt	108	31,18	4,62		
Bilişsel Stratejiler	Üst	110	22,95	3,91	-0,500	0,61
	Alt	108	21,68	4,02		
Değerlendirme	Üst	110	26,20	3,36	-2,131	0,03*
	Alt	108	25,24	3,34		

* P<0,05

Çizelge 5.2’de demokratik tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğinin dört alt boyutunda -farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler ve değerlendirme- elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Alt ve üst gruptaki ebeveynlerin çocuklarının farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte bilişötesi beceri ölçeğinin, değerlendirme alt boyutunda alpha 0,05 düzeyinde üst grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Hoşgörülü, güven verici ve destekleyici yaklaşımı içeren demokratik ebeveyn tutumunun, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal gelişimleri üzerinde bir çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, demokratik ebeveyn tutumunun, uzmanlar tarafından en sağlıklı ve başarılı ebeveyn tutumu olarak kabul edildiği görülmektedir.

Ebeveyn tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisi konusunda yapılan araştırmalar, demokratik ebeveyn tutumunun çocukların akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Ardaç, 1990; Karakelle, 1995; Lam, 2002). Bilişötesi becerilere sahip olmanın da akademik başarı üzerindeki olumlu etkisine yönelik de pek çok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Cardella-Elevar, 1992; Mavarech,1999; Taraban, 2000; Çetinkaya, 2000; Küçük, 2000). Ayrıca bu bulgulara ilave olarak, demokratik ebeveyn tutumlarının öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolü üzerinde olumlu etkisi olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Logue, 1996; Huang ve Procher, 2004). Tüm bu veriler dikkate alındığında demokratik ebeveyn tutumunun bilişötesi beceriler üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkiye sahip olması beklenmektedir.

Bu grup üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre ise farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler becerileri kapsamında üst ve alt grup puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte bilişötesi becerilerden değerlendirme alt boyutunda α 0,05 düzeyinde üst grup lehine anlamlı bir anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda demokratik tutumun bilişötesi becerilerden, değerlendirme becerisi üzerinde etkili olmasının olası nedenleri aşağıda incelenmiştir.

Demokratik ve destekleyici bir ebeveyn tutumuyla yetiştirilen çocuklar, aile içerisinde görüşlerine değer verildiğinin bilinci içerisinde tepkilerini ve duygularını makul sınırlılıklar içerisinde ifade ederler ve kendi kararlarını verebilirler. Aile içi kararların alınmasında ve uygulanmasında aktif rol oynarlar. Ayrıca alınan kararlarda söz sahibi olmaları bu kararların sonuçlarının değerlendirilmesinde sorumluluk duymalarına neden olur. Hayata ilişkin birçok durum için sık sık yinelenen bu karar alma, uygulama ve sonuçlarını değerlendirme sürecinin, çocuğun değerlendirme yapma becerisine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilişötesi değerlendirme becerisinin de, kısaca bireyin kendi bilişsel kapasitesi, ne istenildiğini anlayabilme düzeyi ve bilişsel görevlerdeki performansı hakkında yargılarda bulunmasını içerdiği hatırlandığında, bu düşüncenin demokratik ebeveyn tutumunun çocukların bilişötesi değerlendirme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklediği düşünülmektedir.

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Annenin ev kadınlığı rolünü reddettiği ve kabullendiği ailelerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 5.3 Annenin Ev Kadınlığı Rolünü Reddettiği ve Kabullendiği Ailelerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları

Beceriler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Farkındalık	Üst	97	21,82	3,02	-1,774	0,07
	Alt	82	21,02	2,98		
Kendini Kontrol	Üst	88	31,52	4,58	-1,475	0,14
	Alt	87	30,52	4,47		
Bilişsel Stratejiler	Üst	88	22,34	4,01	-2,394	0,01*
	Alt	87	20,86	4,18		
Değerlendirme	Üst	88	25,87	3,13	-2,529	0,01*
	Alt	87	24,57	3,67		

* P<0,05

Çizelge 5.3’de, annenin ev kadınlığı rolünü reddettiği ve kabullendiği ailelerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin, alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Alt ve üst gruptaki ebeveynlerin çocuklarına ait farkındalık ve kendini kontrol becerilerine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte alt ve üst gruptaki ebeveynlerin çocuklarına ait bilişsel yöntemler ve değerlendirme becerilerine ilişkin puanlar arasında üst grup lehine alpha 0,05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur

Bu ölçek kapsamında yer alan ev kadınlığı rolünü red boyutu, annenin, çocuk yetiştirmenin sınırları çok yıpratıcı ve deneyim gerektiren bir iş olduğuna inanmasını, bununla birlikte bütün zamanını çocuklarıyla geçirmesinin özgürlüklerini kısıtlayacağı düşüncesiyle, çocuk

yetiştirme konusunda sorumluluğun sadece kendi omuzları üzerinde olmasını kabul etmemesini içerir.

Toplumsal hayatta kadının rolünün değişmesi, dolayısıyla salt ev kadınlığı rolünden farklı olarak kadının, sosyal ve ekonomik hayat içerisinde daha çok yer alması, üretime katkıda bulunması ve karar mekanizmalarında olması ile eğitim düzeyinin artması çocuk yetiştirmede daha bilinçli tavır izleyen bir rol üstlenmesi sonucunu beraberinde getirir.

Bu bağlamda analiz sonuçları kapsamında ev kadınlığı rolünü reddetmiş annelerin çocuklarına annelik yapma düşüncesini değil, çocuk yetiştirmenin kendilerinin tek görevi olarak algılanarak tüm sorumluluğun kendi üzerlerinde olması fikrini reddettikleri düşünülmektedir.

Sosyal ve ekonomik hayatın içerisinde aktif olarak yer alan annelerin, bilinçli bir annelik tavrı ile yetiştirdikleri çocukların, problemlere alternatif çözümler üretebilen, gerektiğinde çözüm ve düşünüş yollarını değiştiren ve değerlendirme yapma becerileri gelişmiş bireyler olmasının beklendiği, dolayısıyla annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesinin çocuklarının bilişötesi becerilerini (bilişsel strateji, değerlendirme becerileri) olumlu yönde etkilediği değerlendirilmektedir.

Kovac-Cerovic (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, anne çocuk arasındaki iletişimin ve yapılandırılmış bir etkileşimin çocuğun bilişötesi gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada çocuğun kendi bilişötesini düzenlemesi boyutunda özellikle kendini kontrol ve planlama becerilerini kullanmada çocukta, annenin tutumundan kaynaklanan anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Kovac-Cerovic tarafından yapılan çalışmanın bulguları, bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir

Diğer alt problemlerde olduğu gibi bu alt probleme ait bulgularda da bilişötesi ölçeğin farkındalık ve kendini kontrol alt boyutlarında alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu iki boyutta fark bulunmamasının temel nedenleri, bu becerilerin ailesel özelliklerden daha çok öğrencilerin geçirdikleri öğrenme yaşantıları veya aile dışı diğer faktörlerden etkilenmiş olabilecekleri olarak düşünülmektedir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ev yaşantısında geçimsizlik yaşayan ve yaşamayan ailelerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 5.4 Ev Yaşantısında Geçimsizlik Yaşayan ve Yaşamayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları

Beceriler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Farkındalık	Üst	110	21,37	3,22	-1,839	0,47
	Alt	85	21,68	3,30		
Kendini Kontrol	Üst	110	31,54	4,52	-,109	0,27
	Alt	85	30,83	4,75		
Bilişsel Stratejiler	Üst	110	21,54	4,33	-1,008	0,85
	Alt	85	21,64	4,09		
Değerlendirme	Üst	110	25,50	3,12	-1,702	0,96
	Alt	85	25,52	3,48		

Çizelge 5.4’de ev yaşantısında geçimsizlik yaşayan ve yaşamayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin dört alt boyutundan elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Alt ve üst gruptaki ebeveynlerin çocuklarının dört alt boyuta ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Eşler arasında süreklilik gösteren geçimsizlik ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerine de yansır. Birçok araştırma, çiftler arası geçimsizliğin çocukta birtakım davranışsal ve ruhsal bozukluklara neden olabileceği ve bunun da çocuğun dış dünya ile uyumunda sorunlar yaşamasına neden olduğunu göstermektedir (Tschann , 2002).

Faucher ve Morgolin (2004) yaptıkları araştırmada, ebeveynler arasındaki ilişkinin sevgi/saygıya dayalı olması ile çatışma/geçimsizliğe dayalı olmasının çocuklarıyla olan ilişkilerine de benzer şekilde yansıdığını ortaya koymuşlardır. Örneğın, araştırmaya katılan babalar evliliklerinde sevgiye dayalı ilişkilerin çocuklarıyla iletişimlerini olumlu yönde etkilediğini geçimsizliğin arttığı dönemlerde ise bunu ister istemez çocuklarına da yansıttıklarını belirtmişlerdir.

Ertem (2002) ve Devey'de (2002) ebeveynlerin kendi aralarındaki geçimsizliğin çocuklarına yansıtacağını ve bununla çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Yine bu bağlamda Bueher (2002), Crockenberg ve Covey (1991), Wilson ve Gottman (1995) ile Sanders ve arkadaşlarının bulgularıyla desteklediği araştırmasında, birbirleriyle sürekli geçimsizlik yaşayan çiftlerin etkili ebeveyn tutumları geliştiremediklerini saptamıştır.

Yukarıda belirtilen, geçimsizlik yaşayan ebeveynlerin etkili anne baba tutumu geliştiremedikleri, bu tür ebeveynlerin çocuklarının uyum zorluğu yaşadığı ve bilişsel gelişimlerinin olumsuz etkilendiği bulguları, ev yaşantısında geçimsizlik yaşayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri ile yaşamayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri arasında, geçimsizlik yaşamayan ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı bir fark olabileceği beklentisi doğurmaktadır.

Ancak bu araştırmanın bulguları, aile içinde yaşanan geçimsizlik faktörünün bilişötesi beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sıkı disipline dayalı baskıcı tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi becerileri (farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler, değerlendirme) arasında anlamlı bir fark var mıdır

Çizelge 5.5 Sıkı Disipline Dayalı Baskıcı Tutuma Sahip Olan ve Olmayan Ebeveynlerin Çocuklarının Bilişötesi Becerileri Arasındaki Farka İlişkin “t testi” Sonuçları

Beceriler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
Farkındalık	Üst	91	22,09	3,17	-1,931	0,05
	Alt	87	21,16	3,29		
Kendini Kontrol	Üst	91	31,76	4,20	-,109	0,10
	Alt	87	30,66	4,80		
Bilişsel Yöntemler	Üst	91	22,30	3,84	-1,008	0,03*
	Alt	87	21,05	4,17		
Değerlendirme	Üst	91	25,64	3,36	-1,702	0,14
	Alt	87	24,86	3,77		

* P<0,05

Çizelge 5.5’de sıkı disipline dayalı baskıcı ebeveyn tutumuna sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin dört alt boyutunda elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular sunulmaktadır. Alt ve üst grupta bulunan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin farkındalık, kendini kontrol, değerlendirme alt boyutlarına ilişkin puanları arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte bilişötesi beceri ölçeğinin bilişsel stratejiler alt boyutuna ilişkin yapılan hesaplamalarda alpha 0,05 düzeyinde üst grup lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir..

Katı ve sert bir disiplin uygulamasının, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (Ertem, 2002). Otoriter ve baskıcı ebeveyn tutumu olumsuz ebeveyn tutumlarından biri olarak kabul edilmektedir. Ancak geleneksel aile yapımızda da bu tür tutuma sık rastlandığı bilinmektedir (Çağdaş, 2003; Sargın, 2003). Bu tutuma sahip ebeveynler genel olarak kararların alınmasında çocukların görüşlerine önem vermezler, aile içinde kontrolü ve gücü ellerinde bulundurmaya çok önem verirler (Seifert vd., 1997). Müdahalecidirler ve çocuklarının kendilerine bağımlı yetişmesini arzu ederler.

Baskıcı ve otoriter ebeveyn yaklaşımının çocuğun akademik başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğuna dair yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Ardaç, 1990; Karakelle, 1995). Ayrıca baskıcı ve otoriter ebeveyn tutumunun çocukların, öğrenme sürecinin kontrolünü kendi elinde bulduran ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilen öz denetimli öğrenciler olmaları üzerinde de olumsuz etkisi bulunduğu araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Huang ve Prochner, 2004).

Her biri çeşitli araştırma sonuçlarına dayandırılan tüm bu bulgular çerçevesinde, olumsuz ebeveyn tutumlarından biri olarak kabul edilen sıkı disipline dayalı baskıcı tutumun bilişötesi becerilerden bilişsel yöntemler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunun tespit edilmesi araştırmanın en ilginç sonuçlarından biridir.

Sıkı disipline dayalı baskıcı tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocukların bilişötesi ölçeğinden aldıkları puanların farklılık oluşturması yani üst ve alt grupların birbirinden farklı bilişötesi strateji becerisine sahip olan öğrencilerden oluşması, sıkı disiplinin bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonucun olası nedenleri ise devam eden paragraflarda irdelenmiştir.

Sıkı disipline dayalı baskıcı bir ebeveyn tutumuna sahip olan ailelerin diğer pek çok konuda olduğu gibi ders çalışma ve kendini yetiştirme konularında da çocuklarını sıkı bir disiplin içerisinde yetiştirmeleri ve onların üzerinde katı bir otorite kurmaları beklenir. Ayrıca bu tür ebeveynlerin, çocuklarının başarısızlıkları durumunda diğer ebeveynlere nazaran olumsuz anlamda daha büyük tepkiler verecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu tür tutumla yetiştirilen çocukların da bilişsel bir başarısızlık yaşamaktan korkacakları, yaşadıklarında ise bu başarısızlıktan kurtulabilmek için nerede hata yaptıklarını tespit edip uygun stratejiler belirlemeye çalışabilecekleri, başarılı olabilmek için etkili bir zaman ve çalışma planı yaparak çeşitli öğrenme ve düşünme yollarına hakim olmaya çalışabilecekleri, bu durumun da bilişötesi becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte bilişötesi becerilerden bilişsel stratejiler becerisine sahip olan bireylerin de, bir problemle karşılaştıklarında en uygun çözüm yolunu düşünen, çeşitli durumlar karşısında farklı ve uygun stratejileri kullanabilen, gerekli gördüğünde çözüm ve düşünüş yollarını değiştirebilen kişiler olduğu hatırlandığında yukarıda ifade edilen düşüncelerin, sıkı disiplinin ve ebeveynin çocuğu üzerindeki katı otoritesinin bu beceri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğu sonucunu desteklediği söylenebilir.

Konu, ebeveyn tutumlarında geçen şekliyle tam olarak aynı paralelde olmamakla birlikte görevleri gereği sıkı bir disiplinle yetiştirilen subayların da çoğunlukla bilişsel stratejiler becerisi kapsamında yukarıda belirtilen özelliklere sahip olduğunun gözlenmesi sıkı disiplinin bilişsel strateji becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusunu dolaylı olarak desteklemektedir. Ancak bu konuda yapılmış bir araştırma bulgusu mevcut olmadığından, bu ilginç benzerlik hakkında kesin bir değerlendirme yapılabilmesi mümkün gözükmemektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmuştur.

6.1 Sonuçlar

Bu kısımda sırasıyla tüm alt problemler kapsamında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Aşırı koruyucu tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının, bilişötesi ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanları arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bağlamda, aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun bilişötesi beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir

Aşırı korunan ve ihtiyaçlarını zorlanmadan elde eden, hazıra alıştırmış, bir dediği iki edilmeyen çocuklar, kendi iç kontrol mekanizmalarını geliştirmekte zorlanırlar. Dolayısıyla ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumları çocuklarının kendi kendini kontrol edebilen bireyler olmaları sürecini olumsuz etkiler. Bilişötesi beceriler de bilişin düzenlenmesine yönelik bir nevi iç kontrol mekanizmaları olduğundan aşırı koruyucu tutumun çocukların bilişötesi becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir

6.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Demokratik tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin farkındalık, kendini kontrol, bilişsel yöntemler alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte bilişötesi beceri ölçeğinin, değerlendirme alt boyutunda alpha 0,05 düzeyinde üst grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demokratik ve destekleyici bir ebeveyn tutumuyla yetiştirilen çocuklar, aile içi kararların alınmasında ve uygulanmasında aktif rol oynarlar. Hayata ilişkin birçok durum için sık sık yinelenen bu karar alma, uygulama ve sonuçlarını değerlendirme sürecinin, çocuğun değerlendirme yapma becerisine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bilişötesi değerlendirme becerisinin de, kısaca bireyin kendi bilişsel kapasitesi, ne istenildiğini

anlayabilme düzeyi ve bilişsel görevlerdeki performansı hakkında yargılarda bulunmasını içerdği hatırlandığında, bu düşüncenin demokratik ebeveyn tutumunun çocukların bilişötesi değerlendirme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklediği düşünülmektedir.

6.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Annenin ev kadınlığı rolünü reddettiği ve kabullendiği ailelerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin farkındalık ve kendini kontrol alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte bilişötesi beceri ölçeğinin bilişsel yöntemler ve değerlendirme alt boyutlarında üst grup lehine alpha 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Toplumsal hayatta kadının rolünün değişmesi, kadının salt ev kadınlığı rolünden, toplumsal hayat içerisinde daha çok yer alan, karar mekanizmalarında bulunan ve tüm bunların yansıması olarak çocuğun tüm gelişim süreçlerinde daha bilinçli bir tavır izleyen rol üstlenmesinin, çocukların bilişsel strateji ve değerlendirme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

6.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç

Ev yaşantısında geçimsizlik yaşayan ve yaşamayan ebeveynlerin çocuklarının bilişötesi ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanları arasında alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bu bağlamda aile içerisindeki geçimsizliğin, çocukların bilişötesi becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

6.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç

Sıkı disipline dayalı baskıcı tutuma sahip olan ve olmayan ebeveynlerin çocuklarına ait bilişsel yöntemler becerisine ilişkin puanlar arasında, sıkı disipline dayalı baskıcı tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının lehine alpha 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlara ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Olumsuz ebeveyn tutumlarından biri olarak kabul edilen sıkı disipline dayalı baskıcı tutumun bilişötesi becerilerden bilişsel yöntemler becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunun tespit

edilmesi, araştırmanın en ilginç sonuçlarından biridir. Bu sonuç, sıkı disiplinin bilişsel stratejiler becerisi üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

6.2 Öneriler

Bu kısımda ise araştırmanın sonuçlarına ve diğer araştırmacılara ışık tutacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Ebeveynlerin tutumlarının, öğrencilerin bilişötesi becerilerin bazı boyutları üzerinde anlamlı fark oluşturacak bir etkiye sahip olduğu düşünülecek olursa, ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda bilgilendirilmeleri öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi üzerinde faydalı olacaktır.
2. Bilişötesinin gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinen okulların ailelerle işbirliği kurması, çocukların bu becerilerinin gelişmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.
3. Çocuğun eğitim yaşantısı süresince annenin büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülecek olur ise, annelerin sahip oldukları çocuk yetiştirme bilgi ve becerilerinin daha bilinçli bir yaklaşımla ele alınmasının ve annelerin bu konuda özel bir eğitim almalarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

6.2.2 Diğer Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma nicel veriler üzerine inşa edilmiş ve bir çalışma grubu üzerinde yürütülmeye çalışılmıştır. Küçük bir grup üzerinde nitel bir araştırma yürütülerek daha kapsamlı verilere ulaşılması sağlanabilir.
2. Çalışmanın lise düzeyinde öğrenciler üzerinde yapıldığı düşünülecek olur ise farklı yaş düzeylerinde, ailenin tutumunun bu beceriler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya konulabileceği araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Çocuğun psiko-sosyal gelişimi ve akademik yaşantısı bakımından olumsuz etkileri olduğu bilinen sıkı disipline dayalı baskıcı tutumun bilişötesi becerilerden bilişsel strateji becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu boyuta ilişkin daha kapsamlı bir araştırma yapılması faydalı olacaktır.

4. Bilişötesi becerilerin aile tutumu dışında başka faktörlerden de etkilendiği bilinmektedir. Dolayısıyla diğer faktörler üzerinde de araştırmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülebilir.
5. Bilişötesi beceriler ile son dönemde ülkemizde çalışma konuları olan yeni öğrenme kuramları arasında ilişkilerin kurulabileceği çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı ifade edilebilir. Örneğin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi bu kapsamda faydalı olacak bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.



KAYNAKLAR

- Anderson, Sherlie.(2000). How Parental Involvement Makes a Difference in Reading Achievement.<<http://.sh.012.k12.sd.us/Reading/Parents.htm.66>> 10 January 2004
- Ardaç, Dilek. (1990). Achievement and Achievement Motivation. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, Ramazan. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Konya: Atlas Kitabevi.
- Aydın, Ayhan. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, Hasan. (2003). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Barta, J., Teresa, W. (1996). Involving Parents in Creating Anti-Bias Classrooms.. **Children Today**. 24 (1) : 28-31.
- Blakey, E., SPENCE, S. (1990). **Developing Metacognition**.
<<http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed327218.html>> 31 July 2003
- Buehler, C., Gerard, J. (2002). Ineffective Parenting, and Children's and Adolescents' Maladjustment. **Journal of Marriage and the Family**. 64 (1)
- Butler, D. L., Macload, W. B., Syer, K.D. (2001). **Assesing Metacognitive Change**. University of British Colombia Research, Vancouver,.
- Cardella-Elewar, Mary .(1992). Effects of Teaching Metacognitive Skills to Students With Low Mathematic Ability. **Teaching and Teacher Education**. 8: 109-121
- Çağdaş, Aysel. (2003). **Anne-Baba-Çocuk İletişimi**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çetinkaya, Pelin. (2000). Metacognition: It's Assesment and Relationship With Reading Comprehension, Achievment, and Aptitude For Sixth grade Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.

D'Avanzo, Charlie. (2003). Application of Research on Learning to Collage Teaching: Ecological Examples. **BioScience** 53 (11): 1121-1128.

Davey, Lynn. (2002). Early Childhood Development: What Matters Most?. **Child Development and Public Policy Issue Brief** 1 (1)

Er, Nurhan. (1999). Çalışma Belleğinde Görsel-Mekansal Kopyalama ve Fonolojik Döngü Bileşenleri Açısından Kaynak Dağılımı. **Türk Psikoloji Dergisi**. 14 (43) : 35-61,

Erden, M., Akman, Y. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara, Gazi Kitabevi.

Ersoy, Ö., Şahin, F. T. (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi **Mesleki Eğitim Dergisi** 1(1): 58-62.

Fauchier, A., Margolin, G. (2004). Affection and Conflict in Marital and Parent-Child Relationships. **Journal of Marital and Family Therapy** 30 (2): 197-212

Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Lin, N. T. (1999). Development of Children's Knowledge about Unconsciousness. **Child Development** 70(20): 396-412.

Gama, Claudio. (2001). Investigation the Effects of Training in Metacognition and Interactive Learning Environment Design of an Empirical Study.

< http://www.cogs.susx.ac.uk/lab/hct/hctw_2001/papers/game.pdf > 13 November 2003

Garner, Ruth. (1988). **Metacognition and Reading Comprehension**. New Jersey: Ablex Publication

Gredler, Margaret. (2001). **Learning and Instruction: Theory and Practise**. New Jersey: Prentise Hall.

Hacker, Douglas. (1998). Definitions and Empirical Foundations. Ed: Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. **Metacognition: Educational Theory and Practise**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Hay, Carter. (2001). Parenting, self-control, and delinquency: A test of self-control theory. **Criminology** 39(3): 707-737.

Huang, J., Prochner, L. (2004). Parenting styles and Children's Self Regulated Learning. **Journal of Research in Childhood Education** 18 (3): 227-239.

Ian, Luke. (1999). Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a Metacognitive Ability Conceptual Framework. **Sport, Education and Society** 4: 175-192

İmeryüz, Şebnem Gökbörü. (2003). Yüksek Başarılı Gençlerin Aile Ortamları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Karakelle, Neşat. (1995). Öğrenci Yerleştirme Sınavları İle Üniversitelere Yerleştirilen Öğrencilerden En Yüksek Ve En Düşük Puanı Alan Öğrencilerin Akademik Başarıları İle İlgili Bilişsel ve Bilişsel Olmayan Özellikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karasar, Niyazi. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.

Korkmaz, Betül. (1999). **Pediyatrik Davranış Norolojisi**. İstanbul Üniversitesi Yayınları 4262, İstanbul.

Kovac-Cerovic,Tunde. (1996). How Can We As Parents And Educators Foster Metacognitive Development. **Childhood Education**: 172-184.

Kriewaldt, Jeana. (2001). A Thinking Geography Curriculum.

<[07 August 2003](http://www.pa.ash.org.au/gtav/publicionton/issue/v29n4_dec01/metacognition/htm.></p>
</div>
<div data-bbox=)

Kuhn, Deanna. (2000). Metacognitive Development. **Current Directions in Psychological Science** 9(5): 178-181.

Kujava, S., Huske, L. (1995). *The Strategic Teaching and Reading Project Guidebook*.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning.htm>. 26 July 2003

Küçük-Özcan, Zeynep, Çiğdem. (2000). *Teaching Metacognitive Strategies to Sixth Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Lam, Lily. (2002). The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of Low-Income Asians. *The Berkeley McNair Research Journal*: 133-152.

Lefrançois, Guy. (1993). *Educational Psychology*. Boston

Livingstone, Jennifer. (1997). *Metacognition: An Overview*.

<<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>> 31 July 2003

Lieberman, David. (2000). *Learning: Behavior and Cognition*. Belmont: Thomson Learning Publishers.

Martin-Huff, Ellen. (1984). The Relationship Between Parental Attitudes About Education and Children's Early Adjustment to Kindergarten.

<<http://www.ephost@epnet.com>> 08 April 2004

Metacognitive Skills

<http://www.education.calumet.purdue.edu/vactell/Edpsybook/edpsy7.meta_edu>

16 November 2003

Mevarech, Zemira R. (1999). Effects of Metacognitive Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematical Problem Solving." *Journal of Educational Research* 92(24): 195-206.

Nisbet, J., Shucksmith, J. (1991). *Learning Strategies*. London: Routledge Publication.

O'neill, H., Abedi J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment *The Journal of Educational Research* 89: 234-245.

Öner, Necla. (1987). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. İstanbul: İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Peterson, David. (1989). Parent Involvement in Educational Process.

<<http://www.ephost@epnet.com>> 08 April 2004

Pintrich, Paul. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing.

<<http://www.findarticles.com>> 12 October 2003

Sargın, Nurten. (2003). Olumsuz Ana-Baba Tutumları. Ed: Sünbül, Ali Murat. **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara: Mikro Yayınları.

Schultz, D.P., Schultz, S. E. **Modern Psikoloji Tarihi**. Çeviren: Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2002.

Seifert, K. L., Hofnung, R. J., Hofnung, M. (1997). **Life Span Development**, New York: Houghton Mifflin Company.

Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., Yuill, N. M. (2000). Working Memory Resources and Children’s Reading Comprehension. **Reading : An Interdisciplinary Journal**. 13: 81-108.

Senechal, M., Le’fevre, J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children’s Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. **Child Development**. 73 (2): 445-460, 2002

Senemoğlu, Nuray. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shunk, Dale. (1996). **Learning Theories**. New Jersey: Prentice Hall.

Stenberg, R.J., Ben-Zeev T. (2001). Complex Cognition. Boston: Allyn and Bacon

Sünbül, Ali Murat. (2003). Zihnimizi Tanıyor Muyuz? Ed: Sünbül, Ali Murat. **Eğitime Yeni Bakışlar**. Ankara :Mikro Yayınları.

Taraban, Roman. (2000). Metacognition and Freshmen Academic Performance. **Journal of Developmental Education**. 24(1): 12-18.

The Nature of Metacognition. (1995).

<<http://www.snow.utoronto.ca/Learn 2/mod/metacognition.html>> 26 July 2003

Thomas, F., K., Barksoale-Ladd, M.A. (2000). Metacognitive Process: Teaching Strategies in Literacy Education Courses. **Reading Psychology Rewiev**. 21: 67-84.

Tobias, S, Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't Know: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring,

<http://www.collageboard.com/repository/cbreport/20013_10769.pdf> 11 August 2003

Tschann, Jeanne. (2002). Interparental Conflict and Risk Behaviors Among Mexican American Adolescents: A Cognitive-Emotional Model-1. **Journal of Abnormal Child Psychology**

Ülgen, Gülten. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Nobel Yayın

Wells, Adrian. (2003). Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy. **British Journal of Clinical Psychology**. 42: 105-108.

Woolfolk, Anita. (1995). **Educational Psychology**. Ohio: Allyn and Bacon Publishing.

Yavuzer, Haluk. (2003). **Ana-Baba ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

EKLER

EK-1 Bilişötesi Ölçeği

Ek-2 Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği



EK-1

BİLİŞÖTESİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda bilişötesi becerilerinizi ortaya çıkarmaya yönelik 32 adet soru bulunmaktadır. Bunlar sınav sorusu değildir. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Sadece bu sorulara ilişkin kendi görüşlerinizi işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırma ihtiyaç duyulan verilerin elde edilebilmesi için bütün soruların yanıtlanması önem arz etmektedir. Yanıtlarınızı, soruların karşısında bulunan kutucuklardan size en uygun olan bir tanesini seçerek işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz

S. No	Sorular	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Sınavda soruları cevaplarırken nasıl düşündüğümün farkındayım				
2	Bir soruyu cevaplarırken nasıl yaptığımı kontrol ederim				
3	Hangi düşünme biçimini nasıl kullanacağımı bilirim				
4	Sınavlarda hatalarımı fark eder dönüp düzeltirim				
5	Sınav sorularının bildiğim konularla ilgili olup olmadığını anlamaya çalışırım				
6	Sınavlarda soruları cevaplamadan önce ne sorulduğunu anlamaya çalışırım				
7	Sınavlarda gerek görürsem düşünüş ve çözüm yollarımı değiştiririm				
8	Soruları cevaplarırken doğru yapıp yapmadığımı kontrol ederim				
9	Hangi konuyu ne kadar anladığımı değerlendirebilirim				
10	Bir sınavdaki başarıyı doğru olarak tahmin edebilirim				
11	Bir bilginin benim için doğru olup olmadığını anlar dikkatimi ona yoğunlaştırırım				
12	Hangi bilgiyi öğrenmenin daha önemli olduğunu bilirim				
13	Kafamdaki bilgileri kolay hatırlayabileceğim bir şekilde düzenlerim				
14	Bir sınavda soruları çözebilmek için belirli yöntemler kullandığımı farkındayım				
15	Fikir sahibi olduğum konuyu daha iyi öğrenirim				

16	Öğretmenin benden ne öğrenmek istediğini bilirim				
17	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme yolları kullanırım				
18	Bir soruyu çözdükten sonra kendime daha kolay bir çözüm yolu olup olmadığını sorarım				
19	Daha iyi öğrenip öğrenemem bana bağlıdır				
20	Bir problemle karşılaştığımda bir sürü çözüm yolu düşünür en iyisini seçerim				
21	Çalışırken hangi yöntemleri kullandığımı farkındayım				
22	Çalışırken kullandığım yöntemlerin işe yarayıp yaramadığını düşünürüm				
23	Bir konuyu anlayıp anlamadığımı bilirim				
24	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı kontrol ederim				
25	Hangi yöntemleri nerede kullanırsam daha etkili olacağımı bilirim				
26	Yeni öğrendiğim bir konuyu daha kolay anlayabileceğim bir hale getirmeye çalışırım				
27	Bir konuyu anlamadığım zaman kullandığım yöntemi değiştiririm				
28	Sınavlarda soruları cevaplamak için gerekli olan süreyi bilir ve kendimi ona göre hazırlarım				
29	Sınavlara hazırlanırken çalıştığım konuları bölümlere ayırırım.				
30	Çalışmayı bitirdiğimde öğrenebileceğim kadar öğrenip öğrenmediğimi anlamaya çalışırım				
31	Tam olarak anlayamadığım konuyu tekrara ederim.				
32	Kafam karıştığı zaman durur tekrar ederim.				

EK-2

EBEVEYN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMU ÖLÇEĞİ
(P.A.R.I)

Aşağıda verilen ifadeleri okuyup, şu şekilde değerlendiriniz:

4	3	2	1
Çok Uygun	Oldukça Uygun	Biraz Uygun	Hiç Uygun
Buluyorum	Buluyorum	Buluyorum	Bulmuyorum

Görüşünüzü bu sayılardan birini daire içine alarak bildiriniz. Bu ifadelerde doğru veya yanlış yoktur, sadece kendi görüşünüzü işaretlemeniz gerekiyor. Araştırma için, bütün soruların cevaplandırılması çok önemli bir noktadır. Onun için bazı ifadeler birbirlerine benzer dahi olsa cevaplandırmanızı rica ederiz

- | | |
|---|---------|
| 1. Çocuk yorucu ve zor işlerden korunmalıdır | 4 3 2 1 |
| 2. Anne ve babalar, çocuklarını dertlerini anlatmaya teşvik ederler. Fakat bazen çocukların dertlerinin hiç açılmaması gerektiğini anlayamazlar | 4 3 2 1 |
| 3. Çocuk boşa geçen dakikaların bir daha hiç geri gelmeyeceğini ne kadar çabuk öğrenirse kendisi için o kadar iyi olur | 4 3 2 1 |
| 4. Bir anne çocuğunun düş kırıklığına uğramaması için elinden geleni yapmalıdır. | 4 3 2 1 |
| 5. Çocuk ne kadar erken yürümeyi öğrenirse o kadar iyi terbiye edilebilir. | 4 3 2 1 |
| 6. Çocuk yetiştirmek sinir bozucu ve yıpratıcı bir iştir | 4 3 2 1 |
| 7. Çocuğun hayatı boyunca öğrenmesi gereken o kadar çok şey vardır ki | 4 3 2 1 |
| 8. Babalar biraz daha şefkatli olsalar, anneler çocuklarını daha iyi yönetebilirler | 4 3 2 1 |
| 9. Çocuk yetiştirmenin kötü taraflarından biri de, anne ya da babanın istediğini yapabilmesi için yeter derecede özgür olmamasıdır | 4 3 2 1 |

10. Sıkı kurallarla yetiştirilen çocuklardan en iyi yetişkinler çıkar 4 3 2 1
11. Bir anne çocuğunun mutluluğu için kendi mutluluğunu feda etmesini bilmelidir 4 3 2 1
12. Daima koşuşturan, hareketli bir çocuk büyük bir olasılıkla mutlu bir kişi olacaktır 4 3 2 1
13. Büyükler çocukların şakalarına güler, onlara eğlendirici öyküler anlatırsa, evdeki düzen daha düzgün, daha akıcı olur 4 3 2 1
14. Çocuğun en gizli düşüncelerini kesinlikle bilmek bir annenin görevidir 4 3 2 1
15. Anne babalar çocuklarına, sorgusuz sualsiz kendilerine sadık kalmalarını öğretmelidir 4 3 2 1
16. Bütün genç anneler, bebek bakımından beceriksiz olacaklarından korkarlar 4 3 2 1
17. Eğer bütün gününü çocuklarla geçirmek zorunda kalırsa, hangi anne olursa olsun sonunda çocuklar sinirine dokunur 4 3 2 1
18. Anne ve babalar her zaman çocuklarının kendilerine uymasını beklememeli, biraz da kendileri çocuklarına uymalıdır 4 3 2 1
19. Eğer anneler dileklerinin kabul edileceğini bilselerdi, babalarının daha anlayışlı olmalarını dilerlerdi 4 3 2 1
20. Bir çocuğa ne olursa olsun doğuşmaktan kaçınması gerektiği öğretilmelidir 4 3 2 1
21. Çocuklar bencil olduklarında hep birşeyler istediklerinde annenin tepesinin atması normaldir 4 3 2 1
22. Eğer çocuklar ailedeki kuralları uygun bulmuyorlar ise bunu anne ve babalarına söylemeleri hoş karşılanmalıdır 4 3 2 1
23. Anneler çoğu zaman çocuklarına bir dakika daha dayanamayacakları duygusuna kapılırlar 4 3 2 1
24. Çocuğu sıkı terbiye ederseniz sonra size teşekkür eder 4 3 2 1
25. Küçük bir çocuk cinsiyet konusundan sakınmalıdır 4 3 2 1
26. Bir annenin çocuğun hakkında herşeyi bilmesi hakkıdır. Çünkü çocuğu onun bir parçasıdır. 4 3 2 1

27. Uyanık bir anne baba çocuğunun tüm düşüncelerini öğrenmeye çalışmalıdır. 4 3 2 1
28. Çocuklar, anne babalarının kendileri için neler feda ettiklerini düşünmelidirler 4 3 2 1
29. Eğer çocukların dertlerini söylemelerine izin verilirse büsbütün şikayetçi olurlar 4 3 2 1
30. Sert terbiye, sağlam ve iyi karakter geliştirir 4 3 2 1
31. Genç bir kadın henüz gençken yapmak istediği pek çok şey olduğu için, anne olunca kendisini tutuklanmış duygusuna kapılır 4 3 2 1
32. Anneler çocukları için hemen hemen bütün eğlencelerini feda ederler 4 3 2 1
33. Babalar daha az bencil olsalar kendilerine düşen görevi yaparlardı 4 3 2 1
34. İyi bir anne çocuğunu ufak tefek güçlüklerden korumalıdır 4 3 2 1
35. Bir çocuğa anne ve babasını herkesten üstün görmesi Öğretilmelidir. 4 3 2 1
36. Çocuk hiçbir zaman ailesinden sır saklamamalıdır 4 3 2 1
37. Çocuklardan sık sık ödün vermelerini, anne babaya uymalarını istemek doğru değildir. 4 3 2 1
38. Çoğu anneler bebeklerine bakarken onu inciteceklerinden korkarlar 4 3 2 1
39. Bir çocuğa başı derde girdiğinde dövüşmek yerine büyüklere başvurması öğretilmelidir 4 3 2 1
40. Anne baba arasındaki bazı konular hafifi bir tartışma ile çözümlenemezler 4 3 2 1
41. Ev bakımında ve idaresinde en kötü şeylerden biri de, kişinin kendini evinde tutuklanmış gibi hissetmesidir 4 3 2 1
42. Hiçbir kadından yeni doğmuş bir bebeğe tek başına bakması beklenmemelidir 4 3 2 1
43. Oğlan ve kız çocuklarının birbirlerini soyunurken görmemeler gerekir 4 3 2 1
44. Çocukların sorunlarına eğilerseniz sizi oyalamak için pek çok masal uydururlar 4 3 2 1

45. Eğer anne babalar çocukları ile şakalaşıp beraber eğlenirlerse, çocuklar onları dinlemeye daha çok yönelir 4 3 2 1
46. Anneleri kendileri yüzünden zorluk çektiği için çocuklar, onlara karşı daha anlayışlı olmalıdırlar 4 3 2 1
47. Bir çocuk eninde sonunda anne babasından daha üstün bir akıla sahip olamayacağını bilir 4 3 2 1
48. Eğer bir anne çocuklarını iyi yetiştiremiyorsa belki de bu, babanın evde kendine düşen görevi iyi yapmamasından ileri geliyordur 4 3 2 1
49. Genç bir anne için ilk bebeğin bakımı sırasında yalnız kalmaktan daha kötü bir şey olamaz 4 3 2 1
50. Bir çocuğun diğer bir çocuğa vurması hiçbir şekilde hoş karşılanmamalıdır 4 3 2 1
51. Anne babalar çocuklarını hayatta ilerleyebilmeleri için hep bir şeyler yapmaları ve boşa zaman geçirmemeleri gerektiğini öğretmelidir. 4 3 2 1
52. Akıllı bir kadın yeni bir bebeğin doğumundan önce ve sonra yalnız kalmamak için elinden geleni yapar 4 3 2 1
53. Evde olup bitenleri sadece anne bildiği için ev hayatının onun planlaması lazımdır 4 3 2 1
54. Kendi haklarına sahip olabilmesi için, bazen bir kadının kocasını terslemesi gerekir 4 3 2 1
55. Bütün zamanını çocuklarıyla geçirmek, bir kadına kanadı kopmuş kuş duygusu verir 4 3 2 1
56. Eğer anne kollarını sıvar, bütün yükü sırtına alırsa tüm aile rahat eder. 4 3 2 1
57. Anne babalar çocuklarını kendi kendilerine oluşturdukları güveni sarsabilecek bütün güç işlerden sakınmalıdırlar 4 3 2 1
58. Çocuklar aslında sıkı disiplin içerisinde mutlu olurlar 4 3 2 1
59. Çocukların toplantılarıyla, kız-erkek arkadaşlıklarıyla ve eğlenceleriyle ilgilenen anne-babalar onların iyi yetişmelerini sağlarlar 4 3 2 1
60. Anne babaya sadakat her şeyden önce gelir 4 3 2 1