

T. C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
PSİKOLOJİ DOKTORA PROGRAMI

SOSYAL BİLİŞ VE DÜŞÜNME İHTİYACI  
KAVRAMLARININ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI  
YORDAYICI ETKİLERİNİN GELİŞİMSEL OLARAK  
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ECE NAZ ERMİŞ

131151102

Danışman Öğretim Üyesi  
Prof. Dr. Müge Artar

İstanbul, Mart 2018

T. C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLİŞ VE DÜŞÜNME İHTİYACI KAVRAMLARININ ÜST  
BİLİŞSEL FARKINDALIĞI YORDAYICI ETKİLERİNİN GELİŞİMSEL  
OLARAK İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

ECE NAZ ERMİŞ

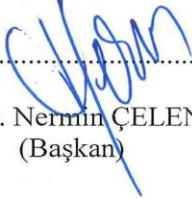
131151102

Danışman Öğretim Üyesi:  
Prof. Dr. Müge Artar

İstanbul, Mart 2018


T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,


26.03.2018 tarihinde tezinin savunmasını yapan Ece Naz ERMİŞ'e ait "**Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi**" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji (Gelişim Psikolojisi) Doktora Programında Doktora Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğu** İle Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Nermin ÇELEN  
(Başkan)

  
Prof. Dr. Müge ARTAR  
Jüri Üyesi-Danışman

  
Dr. Öğr. Üys. Melis Seray ÖZDEN YILDIRIM  
Jüri Üyesi

  
Dr. Öğr. Üys. E. Figen KARADAYI  
Jüri Üyesi

  
Dr. Öğr. Üys. Handan DOĞAN  
Jüri Üyesi



## ŞEKİL ONAY SAYFASI

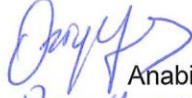
Doküman No	FR-105
İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
Revizyon Tarihi	
Revizyon No	
Sayfa	1/2

### Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	20.12.2017	İlk yayın.

## ŞEKİL ONAY SAYFASI

13/04/2018

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,	
Aşağıda bilgileri bulunan lisansüstü öğrencinin tezi şekil yönünden tarafımda incelenmiş ve Enstitüye teslim edilmesi uygun bulunmuştur.	
 Anabilim Dalı Başkanı (Yenine) Adı-Soyadı İmza	
Dr. Öğr. Üyesi Aysşe YILDIZLI	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
ADI SOYADI	ECE NAZ ERMİŞ
ÖĞRENCİ NUMARASI	131151102
ANABİLİM DALI	PSİKOLOJİ(GELİŞİM) ANABİLİM DALI
PROGRAMI	( ) YÜKSEK LİSANS ( X) DOKTORA ( ) SANATTA YETERLİK
DANIŞMANI	Prof. Dr. Müge ARTAR
TEZ BAŞLIĞI	SOSYAL BİLİŞ VE DÜŞÜNME İHTİYACI KAVRAMLARININ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIĞI YORDAYICI ETKİLERİNİN GELİŞİMSEL OLARAK İNCELENMESİ
SAVUNMA TARİHİ	26.03.2018
e-posta	e.ermis@iku.edu.tr

İç Kapak	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Jüri Onay Sayfası	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Etik İlke ve Kurallara Uyum Beyanı	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
İntihal Raporu	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Teşekkür Sayfası	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Öz (Başlık-Öz-Anahtar Sözcükler)	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Abstract (Title-Abstract-Key Words)	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
İçindekiler	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Çizelgeler Listesi	<input type="checkbox"/> Var <input checked="" type="checkbox"/> Yok
Şekiller Listesi (varsa)	<input type="checkbox"/> Şekil yok <input checked="" type="checkbox"/> Uygun <input type="checkbox"/> Uygun Değildir

Hazırlayan  
İlgili Birim

Kalite Koordinatörü  
Yrd. Doç. Dr. Şafak GÜNDÜZ

Kurumsal Yetkili  
Prof. Dr. Belma AKŞİT



## ŞEKİL ONAY SAYFASI

Doküman No	FR-105
İlk Yayın Tarihi	20.12.2017
Revizyon Tarihi	
Revizyon No	
Sayfa	2/2

Kısaltmalar Listesi	<input type="checkbox"/> Var <input checked="" type="checkbox"/> Yok
Tablolar Listesi (varsa)	<input type="checkbox"/> Tablo yok <input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Ekler Listesi (varsa)	<input type="checkbox"/> Ek yok <input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Özgeçmiş	<input checked="" type="checkbox"/> Var <input type="checkbox"/> Yok
Sayfa Genişliği	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Yazı Tipi	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Referans Kullanımı	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Kaynakça Yazımı	<input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir
Ekler (varsa)	<input type="checkbox"/> Ek yok <input checked="" type="checkbox"/> Uygundur <input type="checkbox"/> Uygun Değildir

Hazırlayan  
İlgili Birim

Kalite Koordinatörü  
Yrd. Doç. Dr. Şafak GÜNDÜZ

Kurumsal Yetkili  
Prof. Dr. Belma AKŞİT

(Doküman No: FR-105; Yayın Tarihi 20.12.2017; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)

 maltepe üniversitesi	<b>ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI</b>	Doküman No	FR-178
		İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

#### Revizyon Takip Tablosu

REVİZYON NO	TARİH	AÇIKLAMA
00	01.03.2018	İlk yayın.

### ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

13/04/2018

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.



(Islak İmza)

Öğrencinin Adı ve Soyadı

Fee No2 İRİS

Hazırlayan İlgili Birim	Kalite Koordinatörü Yrd. Doç. Dr. Şafak GÜNDÜZ	Kurumsal Yetkili Prof. Dr. Belma AKŞİT
----------------------------	---	---

(Doküman No: FR-178; Yayın Tarihi: 01.03.2018; Revizyon Tarihi: ; Revizyon No:00)

*”Bilinç, yukarı doğru seyahat eden bir yolculuk değildi, içeri doğru bir yolculuktu. Bir piramit değildi, bir labirentti. Her seçim, kişiyi merkeze biraz daha yaklaştırıyor ya da kenarlarında dolandırıp, deliliğin sınırlarına getiriyordu. Merkez, neyi ifade ediyordu?”*

*(Nolan & Joy, 2016).*

*Aileme İthaf Ediyorum...*

## ÖZET

### **Sosyal Biliş Ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi**

Bu çalışmada üst bilişsel farkındalığı etkileyen olası faktörleri (sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı) cinsiyet ve eğitim süreci gibi demografik değişkenlerle birlikte farklı yaş gruplarına göre gelişimsel olarak (beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik yaş dönemleri olmak üzere) incelemek amaçlanmıştır.

Kendi bilişsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetişmesinde, üst bilişin değerini anlatmak önemlidir. Sosyal biliş de başkalarının düşünceleri hakkında uyanık olmak, farkında olmak şeklinde üst bilişsel kavramaya işaret etmektedir. Üst düzey düşünme isteğine sahip kişilerin, sahip olduğu bilgiler üzerine düşünen kişiler oldukları kabul edilir. Bilişsel motivasyon olarak tanımlanan düşünme ihtiyacı kavramının bilişsel yeteneklerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bahsedilen bu üç kavramın ilişkisi bir gelişim eğrisi ile incelenmiştir. Kültür Üniversitesi'nde okuyan rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen farklı sınıf düzeyi ve yaş aralıklarında bulunan 19-29 yaşları arasında 228 kadın ve 215 erkek olmak üzere 443 kişilik bir örneklem grubu belirlenmiştir.

Araştırmada düşünme ihtiyacı, üst bilişsel farkındalık, gözlerden zihin okuma, yüzlerden duygu tanıma ve yüzlerden duygu ayırt etme ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgi formu verilmiştir.

Araştırmanın amacı ve hipotezleri temel alınarak iki bağımsız örneklemlili t testine göre anlamlılık seviyeleri saptanmıştır. Tek ve çift yönlü varyans analizleri (ANOVA), çoklu regresyon analizi, pearson çarpım moment korelasyon analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre kadınlar ve erkeler arasında üst bilişsel farkındalık açısından kadınların lehine bir farklılık bulunmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, 3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üst bilişsel farkındalık toplam puanları açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çift yönlü varyansa



analizinde cinsiyet ve yaşın üst bilişsel farkındalık üzerinde etkileşimsel bir etkisi bulunmamıştır. Düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Sosyal biliş ile üst bilişsel farkındalık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Düşünme ihtiyacı ve sosyal bilişin üst bilişsel farkındalığı yordayıcılığında, düşünme ihtiyacı ters orantılı bir şekilde yordarken, sosyal bilişin üst bilişsel farkındalık üzerinde yordayıcı etkisine rastlanılmamıştır.

Çalışma, zihin kuramı, sosyal davranış ile düşünüş ve üst bilişsel araştırmaların birleşerek yaşam boyu üst biliş gelişimi çalışmalarının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünöldüğü için önem taşımaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Üst Bilişsel Farkındalık, Düşünme İhtiyacı, Sosyal Biliş

## **ABSTRACT**

### **Examining The Predictive Effect Of Social Cognition And Need For Thinking On Metacognitive Awareness From Developmental Perspective**

In this study, it was aimed to investigate the possible factors (social cognition and need for thinking) effect metacognitive awareness as developmental with demographics variables such as gender and education process (emerging adults and young adults).

It is important to tell the value of metacognition in the upbringing of more conscious learners who are more aware of their own mental processes. Social cognition also points to metacognition concept of being awake and aware of others' thoughts. It is accepted that people have high level of thinking who think about the information they have. Need for thinking is thought to be closely related to mental abilities because it is a concept that points to cognitive motivation. The relationship between these three terms has been examined with a developmental curriculum.

A sample group of 443 persons who were different grade levels and age ranges 228 women and 215 men, between 19-29 years of age, who were selected as random sampling method from the Kultur University. In the research, need for thinking, metacognitive awareness, reading the mind from the eyes, recognizing emotions and distinguishing emotions were used as scales. In addition, personal information form was given to participants.

In analyzing the data Independent Samples t Test, Correlation Analysis, one and two way ANOVA, Multi-Regression Analysis were used; according to Two-Way t Test at  $p < .05$  significance level. Structural equation model was used for confirmatory factor analysis. Frequency, Percentage, Mean, Standard Deviation were calculated.

According to the results of the research, a difference was found between women and men in favor of women in scores of metacognitive awareness. According to the results of one way ANOVA, there was no significant difference in total cognitive awareness scores between these 3 different groups of age. According to the results of two way ANOVA,, there was no significant interactional effect of sex and age on metacognitive awareness. There was a significant negative relationship between the need for thinking

and metacognitive awareness. There was no statistically significant relationship between social cognition and metacognitive awareness. The need for thinking has negative predictive effect on metacognitive awareness. However Predictive effect of social cognition hasn't been found on metacognitive awareness.

The study is important that contributes to mind theory, social behavior - thinking and metacognitive researches as lifespan cognitive development studies.

**Keywords:** Metacognitive Awareness, Social Cognition And Need For Thinking.



## Jüride Onaylanmış Hali

### ORIJINALLIK RAPORU

% **18**  
BENZERLİK ENDEKSİ

% **16**  
İNTERNET  
KAYNAKLARI

% **12**  
YAYINLAR

% **10**  
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
2	www.turkpsikolojiyazilari.com İnternet Kaynağı	%1
3	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
4	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
5	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	193.255.56.48:8080 İnternet Kaynağı	<%1
9	www.journalagent.com İnternet Kaynağı	<%1

Prof. Dr. Nilgün AKTAŞ <%1  


## ÖNSÖZ

Doktora yeterlilik sözlü sınavımda araştırma konumu heyecan verici bulup benimle çalışmayı kabul eden, akademik ve yaşamsal öngörülerinden çok şey öğrendiğim, duruşuyla bana örnek teşkil eden ve tüm tez süresince yardımları ile edindiği bilgileri benden esirgemeyen tez danışmanım ve çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Müge ARTAR'a çok teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim her aşamasında bilgi ve önerilerini bizimle paylaşan ve bizlere yol gösteren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Nermin ÇELEN'e,

Kültür Üniversitesi'nde akademik çalışma hayatına başlamamı sağlayan ve 2007 senesinden beri bu uzun yolculukta üzerimde emeği olduğunu düşündüğüm, manevi desteğini de hep hissettiğim ve çok çok çok sevdiğim Sayın Prof. Dr. Tülay BOZKURT hocama ve hocaların hocası, canım kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Mücella ULUĞ'a

Aynı program sebebiyle benimle benzer bir yoldan geçen ve bu sebeple beni anlayan, manevi desteğini ve kolaylaştırıcı tecrübelerini benden hiç esirgemeyen, öğrenciyken okulda ilk olarak karşılaştığım ve akademik danışman hocamız olduğu yıllardan itibaren yanımda olduğunu hissettiğim, yıllardır çok şey paylaştığım sevgili ve pek değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Melis Seray ÖZDEN-YILDIRIM'a,

Bilimsel düşünme ve araştırma yolunda sorduğum tüm sorulara hep cevap vermeye çalışmış, desteklerini ve yönlendirmelerini benden esirgememiş olan, doğru açılımlar yaratarak daha rasyonel düşünmeme yol açan, ondan çok kıymetli şeyler öğrendiğimi düşündüğüm ve aynı zamanda hem aynı odayı hem de yedi yıl boyunca çokça şeyi paylaştığım sevgili ve değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Serra İçellioğlu'na.

Yine üzerimde ifade edemeyeceğim kadar çok özel ve kıymetli destekleri olan, hiç bir şekilde ve hiç bir konuda beni geri çevirmeyen, her zaman yardımı dokunan ve öğrencilik hayatımda da çok şey öğrendiğim sevgili ve değerli hocam Sayın Doç. Dr. Zeynep OKTUĞ'a

Edindiğim bilgilerin çoğunda adı geçen çok sevgili ve kıymetli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Özge Soysal'a,

Eğitim hayatım boyunca ders aldığım değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Aysin Turpoğlu elik'e

Doktora ve tüm eğitim hayatım boyunca dersini almış olduğum tüm hocalarıma,

Hem tez çalışmam süresince hem de tüm yaşamımda her zaman yanımda olan ve olacağından emin olduğum çok değer verdiğim, kıymetlim, dert ortağım, çok ama çok sevdiğim ve ne şanslıyım ki aynı zamanda iş ve üzerine bir de oda arkadaşım olan Arş. Gör. Seda KANTARCI'ya

Tez çalışmam süresince verilerin analizinde bildiği yeni metotları benimle paylaşan, zaman ayıran, süreci takip eden ve her türlü gündelik yaşamsal durumlarda da yumuşaklığı ve bilgisi ile hep yanımda olan ve gerçekten desteğini grdğim ender insanlardan biri olan çok çok sevdiğim ve kıymet verdiğim hem niversite ve şimdi de iş arkadaşım olan Arş. Gör. Nida ATEş'e

Başladığım işleri bitirmemde beni yetiştiriş şekillerinin öneminin büyük olduğunu bildiğim, bu hayatta bana eşlik eden kişilerin onlar olmasından kaynaklı kendimi şanslı hissettiğim, eğer bu tez bir parça vnc hak ediyorsa da bunu kendilerine teslim etmek istediğim ve gsterdiğimden, içimde çok daha fazlasıyla sevdiğim ailem olan Annem, Babam ve annemden hiç ayırmadığım bendeki emeklerini de hiç bir şartta ve şekilde ödeyemeyeceğim CANIM Teyzem'e

Doktora eğitimim boyunca her konuda yardımcı olan, katılımcı bulmamda seferberlik ilan eden, titizlikle uygulama yapmam konusunda bana alan aan ve zaman yaratan, araştırma konumla ilgilenen kendisine çok gldğim ve sevdiğim Senem Akgün'e, yine yardımlarını esirgemeyen Dilay Raviş ile tüm Kütüphane alışanlarına,

İlgi ve istekle araştırmama katılan ğrencilere,

Tüm yaşamım boyunca bende var olan güzelliklerin ve başarıların en önemli oyuncusu olan "Seydişehir'e" ve orada tanıdığım tüm sevdiklerime,

Doktora öğrenimim ve de yaşamım boyunca emeği geçen, ilgilenen, zaman zaman beni sakinleştiren, bir şeyler öğreten ve beni telkin eden hepsinin ismini burada yazamadığım

arkadaşlarım, yakınlarıma ve son olarak da kalbimde yer etmiş olanlara sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

**Ece Naz ERMİŞ**



# İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ .....	xii
İÇİNDEKİLER .....	xv
TABLolar LİSTESİ .....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xix
EKLER LİSTESİ .....	xx
1. BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Üst Biliş ve Üst Bilişsel Farkındalık .....	2
1.1.1. Üst biliş kavramının ölçüm problemi .....	18
1.1.2. Üst bilişin ruh sağlığı çalışmalarındaki yeri .....	20
1.1.3. Üst biliş kavramının önemi .....	23
1.1.4. Üst bilişin sosyal biliş ile ilişkisi .....	27
1.2. Sosyal Biliş .....	29
1.2.1. Sosyal bilişin ölçümü .....	39
1.3. Sosyal Bilişin Önemi .....	41
1.4. Düşünme İhtiyacı .....	44
1.5. Araştırmanın Amacı .....	46
1.5.1. Araştırma soruları .....	47



1.5.2. Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları .....	47
1.5.3. Araştırmanın varsayımları .....	47
1.6. Araştırmanın Önemi .....	48
2. BÖLÜM .....	49
YÖNTEM .....	49
2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem .....	49
2.2. Veri Toplama Araçları.....	49
2.2.1. Kişisel bilgi formu .....	49
2.2.2. Yüzde dışavuran duyguların tanınma ve ayırt etme testi (YDDT) .....	49
2.2.3. Gözlerden zihin okuma testi .....	50
2.2.4. Biliş ötesi farkındalık envanteri .....	51
2.2.5. Düşünme ihtiyacı ölçeği .....	52
2.3. Güvenilirlik .....	52
2.4. Geçerlilik .....	53
2.5. İşlem .....	61
2.5.1. Verilerin çözümlenmesi .....	61
3. BÖLÜM .....	62
BULGULAR .....	62
4. BÖLÜM .....	69
TARTIŞMA .....	69
4.1. Sınırlılıklar.....	93
4.1.1. Örneklem yapısal durumundan kaynaklı sınırlılıklar .....	93
4.1.2. Ölçüm problemine dayalı kuramsal sınırlılıklar ve ileriki çalışmalar için önlemler .....	93
4.2. Öneriler ve Katkıları.....	95
5. BÖLÜM .....	98

KAYNAKLAR .....	98
6. BÖLÜM .....	107
EKLER .....	107
ÖZGEÇMİŞ .....	112



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Güvenilirlik Katsayıları.....	53
Tablo 2.2. Düşünce İhtiyacı Ölçeğininin Dfa' Ya İlişkin Uyum İndeksi Değerleri .....	55
Tablo 2.3. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğininin Dfa' Ya İlişkin Uyum İndeksi Değerleri.....	57
Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Yaş Düzeyine Göre Dağılımı .....	62
Tablo 3.2. Örneklem Grubunun Cinsiyet Düzeyine Göre Dağılımı .....	63
Tablo 3.3. Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.4. Cinsiyet Ve Yaş Değişkeni Açısından Üst Bilişsel Farkındalık Düzey Puanlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analiz Sonuçları .....	64
Tablo 3.5. Örneklem Grubunun, Üst Bilişsel Farkındalık Toplam Puanı, Bilişin Düzenlenmesi Alt Faktör Puanı Ve Bilişin Bilgisi Alt Faktör Puanının, Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu .....	64
Tablo 3.6. Yaş İle Üst Bilişsel Farkındalık Ve Alt Faktörleri Olan Bilişin Düzenlenmesi Ve Bilişin Bilgisi Değişkenleri Arasındaki İlişki Sonuçları .....	65
Tablo 3.7. Üst Bilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 3.8. Bilişin Bilgisi Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 3.9. Bilişin Düzenlenmesi Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 3.10. Üst Bilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	68

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Düşünce İhtiyacı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Yük Bulguları.....	55
Şekil 2.2. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Yük Bulguları.....	58
Şekil 2.3. Üst Bilişsel Farkındalık, Sosyal Biliş Ve Düşünme İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması .....	59
Şekil 2.4. Üst Bilişsel Farkındalık Ve Düşünme İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması.....	60

## EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu .....	107
EK 2. Duyguları Tanıma ve Ayırt Etme Envanteri .....	108
EK 3. Gözlerden Zihin Okuma Ölçeği .....	109
EK 4. Biliş Üstü Farkındalık Envanteri.....	110
EK 5. Düşünme İhtiyacı Ölçeği .....	111

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Üst bilişsel farkındalık yaklaşımı insanı anlamak üzerine farklı bir bakış açısı sunar. Üst bilişin düşünme ihtiyacı ve sosyal biliş gibi diğer bilişsel değişkenlerle olan ilişkisini bilmek, üst bilişsel farkındalığı daha net tanımlayabilmek ve geliştirilebilmesine vurgu yapmak açısından önem taşır. Kendi bilişsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetişmesinde, üst bilişin değerini anlatmak önemlidir.

Üst biliş ve üst bilişsel farkındalık üzerine çalışmalar yapılmış olsa da yaş aralıkları arasında gelişimsel farklılığa odaklanan çalışmaların sayısı azdır. Üst bilişsel strateji ve üst bilişsel farkındalık kavramları daha çok öğrenme modelleri ile ilişki kurularak araştırılmıştır. Ayrıca üst bilişsel farkındalığı duygu tanıma becerisi gibi herhangi bir sosyal biliş alt faktörü ve düşünme ihtiyacı gibi bir bilişsel güdülenme kavramı ile birlikte ele alan çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın üst bilişsel farkındalığı bahsedilen söz konusu değişkenlerle birlikte ve genç yetişkinlik ile beliren yetişkinlik yaş grupları arasındaki farkı gelişimsel bir tablo ortaya koymaya çalışarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacının ve kapsamının daha iyi ve doğru bir şekilde ortaya konulabilmesi için öncelikle üst bilişsel farkındalık ve onu oluşturan faktörler tanıtılacaktır. Sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarına yer verilecektir. Ayrıca kavramlar üzerine yapılan araştırmaların bulgularına kısaca değinilecektir. Son olarak da, bu araştırmanın amaçlarına, önemine ve yöntemine ilişkin bilgi verilecektir.

## 1.1. Üst Biliş ve Üst Bilişsel Farkındalık

Bilme ve bilgi üzerine yüzyıllardır yapılan çalışmalar yani epistemoloji, felsefe biliminin önemli bir çalışma konusu olmuştur. Epistemoloji çok geniş anlamıyla bireyin bilme ve varolma yoluyla ilgili eylemlerini ve gelişimlerini içine alır. Daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlar için daha üst düzey düşünme biçimine ihtiyaç olduğu düşünülmüştür (Başbay, 2013).

Eğitim sistemi bilgiyi aktarmayı kendine amaç edinirken, insanın bilme yeteneğinin ne olduğunu öğretmek konusunda eksik kalmıştır (Özsoy, 2008). Stenberg, çocuklara ne düşünecekleri değil, nasıl düşünecekleri öğretilmelidir diyerek düşünme üzerine belki de bir metodolojinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bilgi işleme kuramları, öğrenmeyi açıklamak yerine tanımlamıştır. Bilgilerin nasıl kodlandığı, nasıl bağ kurulduğu ve nasıl kaydedildiği açıklanmış olabilir öncesinde fakat farklı durumlarda hangi bilginin gerekli olduğunu ya da birbiri ile ilişkili konuların nasıl uzun süreli bellekten seçildiği sorularına üst biliş alanı cevap vermeye çalışmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010). Üst biliş, bellekte var olan bilgiyi sadece hatırlama becerisi değil, bu bilginin farkındalığını değerlendirebilme becerisidir (Irak, 2005).

Bilgi, doğası incelenmeden kullanılabilir bir hazır araç olarak düşünülemez. Bu sebeple zihnin, hata ve yanlışlama riskiyle karşılaşmaya önlem işlevi görebilecek bir yapısı vardır. Bahsedilen önlemin alınabilmesi için, gözlem yapma etkinliklerinin önce kendini gözlemekten, eleştirilerin ise kendini eleştirmekten geçmesi lazımdır (Özsoy, 2008). Kendini bilme kavramı alan yazında üst biliş kavramını anlatan kavramlardan biridir. Üst biliş, genel olarak düşünme hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Karakelle ve Saraç, 2010). Farabi'ye göre insanın ilk bilgisi algıdır. Ancak algının bilgiye dönüşebilmesi için o kavranmalı ve düşünülmelidir. Bilişi, bilgi bağlamında ele alan tanımlar, bireyin kendisi ve çevresi hakkında bilgisi şeklinde karakterize eder (aktaran Akpunar, 2011). Spinoza, kişi bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir demistir. Bu cümle 17. yy da felsefi bir söylem gibi durmuş, psikoloji alanında 20. yy sonlarına doğru ele alınmaya başlanmıştır (aktaran Karakelle ve Saraç, 2010).

Felsefe biliminde bilinç çok genel tanımıyla, kişinin kendi ve çevresinin farkındalığıdır. Kişinin zihninden geçenleri anlayabilmesi ya da yorumlayabilmesi, iç duyum, uyanık olma hali hatta vicdan anlamında da kullanıldığı görülmektedir. İbni Sina ise, bilinci kısımlara ayırmıştır ve ilk seviyeye nesnelere algılama, en üst seviyeye de soyut biçimleri ve düşünceleri algılama olarak tanımlamıştır (aktaran Akpunar, 2011). Lacan, düşünmem üzerinde düşünebilir miyim diye sormuştur ve cevap olarak da ne olduğumuza dair bilgiyi başkalarının bize gösterdiği tepkilerden ediniriz demiştir (Sarup, 2004). Descartes tarafından insanın kendi hakkında bilgisiyle tanıştırdıktan sonra, Freud da 1988 yılında psikolojik süreçte yeni bir anlayışın oluşturulmasında kendilik imgesi kavramının önemine değinmiştir. Freud, kendilik imgesi için bir insanın ruhsal sisteminin oluşumu için gerekli ilk şey olduğundan söz eder (aktaran Meidani ve Sharifi, 2015). William James ise, bilinci zihnin paralel imkanlarının kendi aralarındaki karşılaştırılmasından ve dikkatin rolüyle bazılarının seçilip diğerlerinin bastırılma süreci olarak tanımlar. James bu süreci bir heykeltraş benzetmesi ile açıklar. Bir taş kütle içinde binlerce heykel biçimi barındıracağından ötürü heykeltraş onlardan birini seçer şeklinde bilincin yaptığı görevi anlatır.

Bilinç kavramı, insanın kendini ve çevresini tanıma yeteneği, algı ve bilgilerin zihinde duru ve aydınlık olarak izlenme süreci olarak tanımlanır. Bilinç üç farklı temelde tanımlanmaya çalışılmıştır: metafiziksel alan, fenomenolojik alan ve sinirbilimsel alan. Sinirbilimsel açıdan bilinç, beynin ya da bilişsel sistemin çalışma tarzının bir ürünüdür. Daha etkin bir bilinç kavramına ulaşmak için sinirbilimsel alanla fenomenolojik alanın birlikte ele alınması gerektiği vurgulanır. Bilinçli olmak farkında olmaktır ve bu farkında olunan şeyler dışsal nesnelere olduğu gibi içsel düşünce ve duyular da olabilmektedir. Farkındalık kavramı üzerinde fikir birliğine varmak zordur. Objelerin farkındalığı, farkındalığın farkındalığı ve kendinin farkında olmanın farkındalığı şeklinde üç tür farkındalıktan söz edilir.

Bilinç, dikkat, yönelmişlik ve kendinin farkındalığı gibi özellikleri içeren sürekli bir beyin aktivitesidir. Kendilik farkındalığı hem algıyı hem de algılama deneyimini içerir. Zihin felsefecileri bilinci üç dominant görünümle tanımlar: öznellik, birlik ve yönelmişlik. Öznellik, herkesin kendi deneyiminin kendisine daha gerçek görünmesidir.



Birlik, zaman içinde süreklilik göstermesi ve yönelmişlik ise deneyimlerin bir anlık fiziksel duymalara verilen basit tepkilerden daha anlam yüklü oluşudur. Beynin, algı, hareket ve diğer bilişsel işlevler ile ilgili sistemlerinden ayrı sadece bilinçli farkındalık için oluşmuş ve onun için gerekli bir sistemi vardır. Bilinç ile ilgili birçok soru ortaya atılır. Bu sorulardan bazıları; insan tüm bu bilinçli sürecin mi yoksa son ürününün mü farkındadır şeklinde bilinçli oluşu da izleyen bir üst sistemin varlığına ilişkin olanlardır. Bazı mental stratejiler adım adım zihinde izlenebilse de bazen de bilincinde olunan yalnızca sonuçtur (İnam ve ark., 2002).

Kendimize dair bilgilerimizin hepsi başkalarının aynaladıklarına dayalıdır. İnsanlar kendi hareketlerini bile açıklarken durumsal faktörleri değerlendirmek yerine, diğer insanların davranışlarını baz alarak açıklama eğilimindedirler (Koriat ve Ackerman, 2010). Diğerlerinin zihnini okumaya çalışmak, diğerlerinin öğrenme süreçlerini gözlemlemek, kişinin kendi süreçlerinin doğasına nasıl olduğu bilgisine ulaşacağı en kestirme yoldur. Üst biliş, karşı tarafın zihnini okumaya çabalama sürecine temellenmiş bir kavramdır (Koriat ve Ackerman, 2010).

Diğerleri üzerinden kendimizi tanımak, tanımlamak kendimize yabancılaşmak anlamına gelebilir bu sebeple üst biliş bireyin kendi başına edineceği bir yeti olmaktan ziyade, başkalarının tepkilerine bağlı olarak gelişebilir bir yeti olabilir (Akpınar, 2011). Kişinin kendi düşüncesini inşa ediş süreci sözel bildirimleri yoluyla incelenir. Bireyin bu faaliyetinin bir içsel konuşma olarak tanımlanması, kişinin düşüncesinin kendisiyle konuşarak kendini inşa etmekte olması yeni bir epistemoloji üretme potansiyeli taşımaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010). Bilincinde olmanın bilinci, yani üst ötesi zannedilen şey, bilişin belki de bir katmanı sayılabilir mi gibi sorulara yol açabilmektedir (Akpınar, 2011). Her ne kadar bu sorular sorulmuş olsa da, alan yazında, bireyin tüm farkındalıklarının kaynağı olan bilinçle, üst bilişin ilişkisine çok fazla değinilmemiştir. Biliş, farkında olmak ve herhangi bir şeyi anlamak iken, üst biliş buna ek olarak nasıl öğrendiğinin ve anladığının da farkında olmaktır (Aktürk ve Sahin, 2011). Üst bilişsel faaliyetler, bilişsel faaliyetlerden önce (planlama), faaliyet boyunca (izleme) ve faaliyet sonrasında da (değerlendirme) devam ettiği şeklinde tanımlanırken

asında biliş ve üst bilişin paralel ve belki de bazen ayrılamaz bir şekilde süreci devam ettirdiği de söylenmektedir (Akturk ve Sahin, 2011).

Flavell, “bireyin makale ile ilgili kendine sorular sorması, bilgisinin artması ve hem de bilgisini izlemesi gibi iki işlevi de yerine getirebilir, bundan dolayı üst biliş ve bilişsel süreçler birlikte var oluşlarını sürdürebilir ve karşılıklı yer değiştirebilirler” demiştir (Georghades, 2004). Üst biliş ile bilişin gelişimlerinin yaş ile beraber doğru orantılı olarak artması üst bilişin gelişimsel eğrisini ortaya koymaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Üst biliş, bilişin başkalaşmış bir şekli midir yoksa bağımsız bir beceri midir soruları soruluyorken, alan yazında bu terimde belirli bir ortaklığa varılmadığı görülmüştür. Üst bilişsel farkındalık, üst bellek, bilme hissi, öğrenme karar ve stratejileri şeklinde farklı farklı ele alınmıştır.

Bireylerin bilişsel süreçleri bilişle ilgili iken; öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçleri üst bilişle ilgilidir. Gerekli görülen yerlerin not alınması, yapılan hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin başındaki girdiler ile sonundaki çıktılar arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi öğrenme süreçleri üst biliş kavramının, biliş kavramından ayrılmasına örnek olarak gösterilebilir. Bilişleri kontrol eden, içsel süreçler olarak ifade edilebilir (Baysal ve ark., 2013).

Üst biliş kavramının temellerini felsefe alanında çalışmalar yürütenlerden sonra ilk olarak Flavell atmıştır. Flavell önce üst bellek kavramını incelemiştir, bireyin kendi bellek süreçleri üzerindeki kontrolünden bahseder (aktaran Karakelle ve Saraç, 2010). Sonrasında Tulving ve Madigan (1970) da insan hafızasının en önemli özelliğinin kendi bilgilerimiz hakkındaki bilgilerimiz olduğunu söylemişlerdir. Flavell, kavramı basit bir örnekle açıklar: Eğer, A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha zor olduğunu fark ettiysem, C nin doğruluğunu kabul etmeden önce kontrol etmem gerektiğini düşündüysem, unutabilme ihtimalime karşın bazı kavramları daha fazla tekrar etmem gerektiğine inanıyorsam, hangi konularda eksik olduğumu biliyorsam, bu sebeple o konuları daha çok çalışmam gerektiğini hissediyorsam, emin olmadığım işlemlerle ilgili bileceğini düşündüğüm birine danışmayı düşünüyorsam, tüm bu süreçlerde üstbiliş ile meşgul olduğum anlamına gelmektedir (Çakıroğlu, 2007).

Flavell bireylerin motivasyonları hakkında da inançlara sahip olduklarından bahseder. Üst bilişsel farkındalık bir görevi tamamlamaya yönelik kişilerin yeteneklerine ilişkin kendi görüşlerini, görevin onlar için ne anlama geldiğini, görevdeki amaçlarına ilişkin tüm düşüncelerini kapsar (akratan Akın ve Abacı, 2011). İnsanların bu motivasyonel inançları ile öğrenme ve bilişleri arasında bağlantı olduğunu gösteren oldukça zengin bir literatür vardır.

Üst bilişsel farkındalık sürecinde birey değişkeni bilgisi, kişinin nasıl öğreneceği ve bilgiyi nasıl süreçlendireceğiyle ilgili bilgiyi ifade eder. Üst bilişsel bilginin diğer aşaması görev bilgisidir. Bu bilgi, farklı görevlerin daha zor veya kolay olabileceğini ve hangi görev için hangi bilişsel stratejinin gerekeceğini bilmek durumunu tarif eder. Örneğin, birey görevin zor olduğuna inanıyorsa, göreve dikkatle başlayacak, bilgiyi derin bir şekilde işleyecektir. Flavell kişilerin üst bilişlerini özellikle nasıl zamanlarda daha da etkinleştirdiklerine dair sorular sormuştur. Biliş başarısız olduğunda, birey durumu düzeltmek için üst bilişsel bir sisteme ihtiyaç duymaktadır. Genellikle, yeni ve zor, stres altında yapılan görevler, çatışma ve paradoks zamanları, tutarsızlık ve çelişkili örneklerin farkına varıldığında, fiziksel ve duygusal acı gibi acil öznel deneyimler esnasında üst bilişsel deneyimler yaşanmaktadır. Biliş ötesi deneyimler, üzerinde uzunca ve dikkatlice bilinçli bir şekilde düşünmeyi başlatan, kişinin kendi düşünceleri üzerinde düşünmesine olanak oluşturan zamanlarda gerçekleşir.

Birey, anlamadığı bir şey karşısında üzülürse, anlamak istiyorsa ve bunun için çabalamaya ihtiyacı varsa, bir kavramı hatırlamak istiyor fakat bunda zorlandığını hissediyorsa bunlar biliş ötesi deneyimlerdir. Bahsedilen zorlanmalar, şaşkınlıklar veya üzüntüler kişiyi durumu gözden geçirmeye sevk ediyor, yeni amaçlar edinmesine sebep oluyorsa oldukça işlevseldir. Örneğin, kişi yarınki sınavı geçmek için konuyu yeteri kadar bilmediğinin farkına varıyorsa, bu sebepten dolayı baştan sona konuyu bir kez daha okumayı planlayabilir, anlayıp anlamadığını test etmek amaçlı kendine sonrasında sorular sorabilir. Bütün bu süreçler kişinin tüm yaşamsal adım ve hedeflerinde koruyucu, geliştirici ve düzeltici bir etki sağlayabilir, bu sebeple üst bilişsel farkındalık zinciri önemlidir.

Üst biliş ile kuramsal açıdan ilgilenenlerden biri de Brown'dur. Flavell'in aksine üst bilişin daima bilinçli çalıştığını ve duygu içermediğini söylemektedir (aktaran Akın ve Abacı, 2011). Brown, iç gözlem ve öz eleştirinin izleme ve düzenleme işlemleri için öneminden bahsetmektedir. Eğer kişi, okuduğu bir metnin karmaşıklığının ya da kendi sınırlılıklarının farkında değilse, bu durumda kişiden sorunları ön görmesi, önlemesi ve çözmesi beklenmez. Brown, açıklayıcı bilgi için; "ne'yi bilmek", bireyin açıklanabilir, konuşulabilir ve yazılabilir olarak düşündüğü bilgisine denir. Fizikte bir hesap için bir formülü bilmek gibi. Prosedürel bilgi için; "nasıl'ı bilmek", bir şeyin nasıl hesaplanacağını ve hangi yollardan gidilmesi gerektiğini bilmek gibi. Durumsal bilgi için; "niçin ve ne zaman'ı" bilmektir. Hangi çözüm yolları ne zaman ve nerede kullanılır, bu çözüm ne zaman ve hangi şartlar altında işler, neden bu çözüm diğer çözümlerden daha iyidir gibi soruların cevabını işler. Bu üç aşama bilişin bilgisi olarak geçer.

Bilişin düzenlenmesi de bir üç aşama daha içerir. Planlama, izleme ve değerlendirmedir. Brown, başarılı olan öğrencilerin, kavramları ve akılda tutma yöntemlerini izlediklerini, gelişmeleri değerlendirdiklerini ve öğrenme zamanlarında da bu becerileri otomatik bir şekilde kullandıklarını belirterek bir otomatik pilot metaforundan bahsetmiştir. Bu kavram neden bazı üst bilişsel stratejilerin tanımlanamadığı, anlatılamadığı ve hatta bazen farkında olmadan devreye girebileceğini anlatmak için kullanılır (Akın ve Abacı, 2011).

Konu ile ilgili bir başka kuramcı da Schraw'dır. Schraw 5 ana unsurdan söz eder. Planlama; amaç ve bir görev için uygun kaynaklar belirlemeyi içerir. Örneğin, okumadan önce zamanı ayarlama ve planlama sürecini içerir. İzleme; performansı analiz etmeyi ve günceli önceki deneyimlerle kıyaslamayı içerir. Gelecek performanslar hakkında tahminde bulunmayı da içerir.

Araştırmalar, izleme yeteneğinin yaşa bağlı olarak çok yavaş geliştiği çocuklarda ve hatta ergenlerde bile oldukça zayıf kaldığını belirtir. Bu yeteneğin uygulamayla, pratikte tekrarlama ve eğitimle gelişebileceğine vurgu yapılır. Bilgiyi yönetmek; bilgiyi organize edip, odaklanma ve özetlemeyi içerirken, ayıklama ise, hataları düzenlemek için

kullanılır. Son aşama olan değerlendirme ise, performansın ve izlenen yolun verimini tartmak adına gereklidir. Çalışmalarda öz değerlendirme becerisi kazandırılmış kişilerin, öğrendikleri bilgileri daha iyi transfer edebildikleri ve uygulamaya dökebilecekleri kanıtlanmıştır (aktaran Akın ve Abacı, 2011).

Paris de üst biliş ile ilgilenen kuramcılardan biridir. Paris, üst bilişin kişiye etkili öz düzenleme kattığına vurgu yapar. En iyi öğrencilerin bu özelliğe sahip kişiler olduğundan söz eder. Bu kavram neyi bilip, neyi bilmediğine dair doğru değerlendirmeler yapmak anlamına gelir. Kişi sadece kendi bilgi düzeyinin farkında olabildiği durumlarda, bilmediği konulara etkin bir şekilde yönlenebilir.

Son olarak da Tobias ve Everson'un hiyerarşik modelinde ise üst biliş diğer kuramcılarinkine benzer ve yalın bir ifade ile tanımlanmıştır. Bireyin, düşünsel ve öğrenme süreçlerini izleyip, bu süreçleri kontrol etmesi olarak ifade etmişlerdir. Yaptıkları deneysel çalışmalarda, bilgiyi verimli bir şekilde izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla anlamını bilmedikleri düşündükleri kelimeler için çok daha fazla yardım aradıklarını ortaya koymuşlardır. Başka bir çalışmada da, doğru bilgi izleyen öğrenciler verdikleri cevabın doğruluğu hakkında daha az dışarıdan geri bildirim almaya ihtiyaç duymuşlardır. Kendi içsel geri bildirimlerine başvurarak bu durumu dengeledikleri düşünülmektedir. Neyi bildiğinin farkında olan öğrencilerin, hakim oldukları konulara çalışmakla vakit kaybetmeyip, yeni ve bilinmeyen konulara daha fazla çaba harcadıklarından bahsedilir. Zamanı ve kaynakları da diğer öğrencilere kıyasla daha verimli kullanırlar ve yeni bilgiye diğerlerine kıyasla daha hakim olduklarını hissederler (aktaran Akın ve Abacı, 2011).

Vygotsky'nin, yakınsak gelişim alanı kavramı ile üst bilişin temel prensipleri örtüşmektedir. Biliş ötesi nasıl ve niçin gelişir gibi önemli bir soruyu da Wellman sormuştur. Bu sorusu için beş bilgi grubu ileri sürmüştür. Bahsedilen bilgi grupları; düşüncelerin var olduğu, belirli süreçler içerdiği, birbiri ile ilişkililik yani bütünleşme, değişkenler ve son olarak da bilişsel izlemedir. Üst biliş için belirsiz bir kavram olduğunu ileri sürenler olduğu gibi, çok başlı net bir kavramdır diyenler de vardır. Birey, kendisinin ve karşıdakinin duygularına ve motivasyonlarına yönelik herhangi bir

bilgiye, tahmine sahipse, bu üst biliş olarak ele alınabilir. Alan yazın, üst bilişin bilişsel tanımına bir de duygusal açıyı ekleyerek terimi doldurmuştur. Bazı araştırmacılar üst bilişin asıl yerinin bilgi işleme modelinde olduğunu ileri sürmektedir. Bazı araştırmacılar üst bilişin duygusal süreçleri içerdiğini vurgularken, bazıları da otomatik ve duygu içermeyen bilgi olduğunu ileri sürer (akratan Akın ve Abacı, 2011).

Üst biliş kavramı kendi içinde boyutlara ayrılmaktadır. Kişinin kendi bilişlerini izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi (Karakelle ve Saraç, 2010). Örneğin verilen bir öğrenme görevinde metindeki öğrenilmesi gereken kelime sayısını nasıl akılda tutacağına dair bir çözüm yolu geliştirmesi, ne kadarını hatırlayıp ne kadarını hatırlayamayacağına dair tahmin yürütmesi ve bu işlem yolunu başlatıp bitirebilmesi tüm bu alt boyutlara dair süreçleri temsil eder. Üst biliş, kişinin, kendinin izleme, düzenleme ve öğrenme süreçlerinin farkında olma yeteneğidir (Akturk ve Sahin, 2011). Kendini ve çevreyi gözlemlene ve kavrayışını değerlendirebilme becerisi şeklinde de anlatılabilir (Akturk ve Sahin, 2011).

Üst biliş kavramı, alan yazında tam olarak ortak bir tanım etrafında birleşilemeyen kavramlardan biridir. Çünkü aynı kavramı açıklamak için, günümüzde birçok karşılık bulunmuştur. Bilişötesi, yürütücü biliş, yönetici kontrol bunlardan bazılarıdır (Çakıroğlu, 2007). Öz yeterlilik, öz düzenleme, öz farkındalık ve öz değerlendirme kavramları üst bilişin kuramsal zeminini oluşturmuştur (Karakelle ve Saraç, 2010).

Bilişsel psikolojide üst bilişsel işlevler çoğunlukla “yürütücü kontrol” (executive function) olarak adlandırılır (Kuhn ve Dean, 2004). Üst biliş en çok yürütücü işlevler kavramı ile birlikte tartışılmıştır. Aynı kavramlar olup olmadığı irdelenmiştir. Üst biliş bozukluğu gösteren hastaların, hatırlamaktan çok, analiz etme, manasal bağlar kurma ve sentezleme yeteneklerinde bozukluklar olduğu görülür. Bu da nöropsikoloji literatüründe yönetici işlevler olarak tanımlanmaktadır (Irak, 2005). Aynı kavram farklı şekillerde mi ifade ediliyor sorusu ortaya atılmış ve böylelikle iki kavramın birbirinden ayrılmasına ilişkin çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Öne sürülen bu benzerliğin beyin haritalaması yöntemiyle, üst biliş performansı sırasındaki beyin bölgelerinin aktivasyonunun incelenmesi ve yönetici işlev testleri sırasındaki beyin aktivasyon bölgeleri ile benzerlik

gösterip göstermediği tartışılmalıdır. Ek olarak, farklı yönetici işlev testleri kullanılarak, bu testlerden elde edilen puanların üst bilişsel performansla ilişkisi incelenmelidir. Böylece üst biliş ile yönetici işlevler arasındaki ilişkiye daha yakından bakılmış olunacaktır. Çünkü çalışmalar da kişinin üst bilişsel inanç sisteminin, kendi bilişsel performansına karar vermesinde çok önemli bir rol oynadığı yönündedir (Irak, 2005).

Bilgi yönetimin karmaşık, çok yönlü ve paralel işleyen bir süreç olduğu söylendiğinden ötürü, bu süreci izleyen, denetleyen ve yöneten de bir üst sistem olabileceği düşünülür. Frontal lop ve yönetici işlev ölçümlerinde kullanılan bozucu etki ve tepki hızını ölçen süre puanlarının, bellek görevlerinde hesaplanan bilme hissi puanını anlamlı olarak yordaması, yönetici işlevler ve üst-biliş kavramlarının ilişkisini ortaya çıkarmıştır (Irak, 2005). Bilme hissi, ileriye dönük öğrenme kararını izlemesi gibi üst bilişi oluşturan kavramlardan biridir. Problem çözme sürecinde çözüm yolunun ne kadar doğru olduğu, bellekte geri çağrılmak istenen bilginin ne kadar araştırılmaya değer olup olmadığı gibi konularda bize ipucu veren bir histir (Tabakçı ve Karakelle, 2012). Bu kişisel his davranışlara yön verir. Kişi üst bilişsel becerilerine ihtiyacı olduğunu nasıl anlar sorusunu cevap arayan bir çalışmada, kişinin bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiği zamanlar olduğu söylenmiştir. Yani bir öğrenme sürecinde kişi bilişlerine dair güven duyup duymadığını kontrol etmesi gereken zamanlarda üst bilişsel becerilere ihtiyaç duymaktadır. Kişi içinde cevabının doğruluğunu kontrol eder, sürecin neresinde kopukluk olup olmadığını izler, neye ne kadar zaman ayırması gerektiğini gözden geçirir.

Bilme hissini cevaplardaki akıcılığı ve ulaşılma hızını arttırdığı söylenir. Benzer bir şekilde zorluğa dair bilme hissi kavramı da kişinin işleme sürecinde ve verilen öğrenme görevlerinde cevap akıcılığını olumsuz etkiler. Ayrıca öğrenme sürecini de kesintiye uğratabilir. Bilme hissi kavramı, olası bir zorluğu önceden beklemek ve bilmek anlamına gelmektedir (Efklides, 2006). Bilme hissi, öğrenme için önemlidir çünkü neye ne kadar çaba harcanacağı, ne kadarının yapılabileceği ne kadar yapılamayacağı şeklinde bir nevi fizibilite raporu verir (Tabakçı ve Karakelle, 2012). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeni kavramların, bilgilerin ve içeriklerin, önceki bilişsel şekillere uydurulması veya eşleştirilmesi, bunların izlenmesi ve kontrol edilmesi gerekir. İnsanların bilgiyi transfer

edememelerinin en büyük sebebinin üst bilişsel beceri eksiklikleri olduğu düşünülür (Aydemir ve Kubanç, 2014).

Yapılan bir çalışmada, katılımcılara bir çizgi labirentinden çıkma görevi verilerek aynı zamanda bu labirentin çıkmaz bir labirent olduğu algısı verilerek öğrenilmiş çaresizlik duygusu görevin bir değişkeni olarak tasarlanmıştır. Bunun sonucunda açığa çıkan bilişsel ve güdüsel yetersizlik ile heyecansal bozukluk (bilme hissi kararı ile ölçülmüştür) öğrenme ve belleği etkilemiş ve üst bilişsel izleme üzerinde bozucu etki yaratmıştır (Tabakçı ve Karakelle, 2012). Bilgi işleme süreçlerinin en yukarısında bulunan sistemi gözeten, denetleyen, gerektiğinde yeniden organize eden bir üst sistemin olduğu kabul edilen bir gerçektir (Irak, 2005). Sözü edilen tüm bu sisteme nöropsikolojide yürütücü işlevler, bilişsel psikolojide de üst bilişsel işlevler tanımlarının kullanıldığı görülür. Benzer süreçler olabileceğine dair önemli ipuçları bulunur (Irak, 2005). Diğer bir taraftan, üst biliş ve yürütücü işlevlerin örtüştüğü ama net olarak da ayrımlarının olduğunu gösteren çalışmalar da vardır. En belirgin fark bilgiyi işleme süreçlerindedir. Yürütücü işlev fonksiyonlarını ölçen testler mümkün olduğunca hızlı ve kesin cevaplar vermeyi içerir. Yürütücü işlev testleri katılımcının performansının süreci hakkında ve görev koşullarındaki değişikliklere uyumunun hızı hakkında bir tahmin sağlar. Saniyelik ya da milisaniyelik ölçümlerle anlık durumsal görev performansları ölçülür. Üst biliş testleri ise katılımcılara çoklu adımlarla problem çözme becerileri ile ilgili sorular sorar. Yürütücü işlevlerden farklı olarak problem çözme stratejilerinin ölçümlerinde zaman baskısı yoktur, karar verme ve o kararı, çözüm gidişatını izleme süreçleri dakikalarca ve saatlerce sürebilir (Tompsonski ve ark., 2014).

Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan üst biliş yetisinin, bireyin gelişimine paralel devam ettiği bilinmektedir. Küçük yaşlarda oluşan bu yetinin, işlevsel ve bilinçli bir şekilde kullanılması daha sonraki dönemlerde gerçekleşir (Akpınar, 2011). Üst bilişsel düşünme gelişiminin dört düzeyden oluştuğu bilinir. Sessiz kullanımda çocuklar kararlarını, konunun üzerinde düşünmeden verir. Farkında olarak kullanımda ise, çocuklar kararlarının bilinçli şekilde farkındadırlar. Stratejik kullanımda, karar alma konusunda stratejiler seçerek, düşüncelerini düzenlerler ve son olarak yansıtıcı kullanımda, süreç



öncesinde, sonrasında ve esnasında düşünceleri hakkında yansıtımlar yaparlar, sesli bir şekilde konuşmak, kararı tartıyor olduğunu dışsallaştırmak gibi (Akpınar, 2011).

Üst biliş ve bilişsel yetenek ilişkilerinin gelişimsel olarak incelendiği çalışmalarda yaşla birlikte her ikisinin de arttığı belirtilir. Üst biliş ve üst bilişsel farkındalık becerisi, üst bilişsel kararlarda isabetli davranma yeteneğinin orta ve genç yetişkinlerde, ergenler ve yaşlılardan anlamlı derecede yüksek olduğuna dair çalışmalar vardır (Karakelle, 2012). Yetişkinler, küçük çocuklara kıyasla kendi bilişleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaya ve bu bilgiyi daha iyi tanımlamaya eğilimlidir (Akın ve Abacı, 2011). Fakat birçok çalışma altı yaşındaki çocukların kendi düşünceleri hakkında doğru bir şekilde düşünebildiklerini açıklamış ve özellikle de bunu bildikleri bir alanda yapmalarını istendiğinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Çalışmalar, üst bilişin genç yetişkinlik dönemi boyunca artan bir grafik izlediğini öne sürerler. Üst bilişteki bu gelişim, okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin eğitim vasıtasıyla elde edilmeye devam etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Üst bilişin çeşitli yönleri vardır ve hepsinin görülme yaşları farklıdır. Yedi sekiz yaş civarına kadar bellek süreçleri ile ilgili beceriler daha büyük yaşta kişiler için daha çabasız ilerler. Örneğin, hangi nesnelerin daha kolay hangilerinin daha zor hatırlandığını bilirler fakat sekiz yaşından sonra hatırlamak için daha fazla çaba gerektiğini fark ederler. Altı yedi yaş civarı bellek süreçlerinde tekrarlamayı kullanan çocuklar, dokuz yaşına geldiklerinde de sınıflandırma, kategorize etmenin bilgileri ezberlemek için fayda sağladığını fark etmeye başlarlar.

Üst bilişsel bilgi ve kontrolün üstün yetenekli öğrencilerde diğerlerine göre daha erken yaşlarda gelişmeye başladığı söylenebilir (Akın ve Abacı, 2011). Strateji kullanımı hızı ve yeni alanlara başarılı bir şekilde transferi açısından diğer çocuklara kıyasla üstün yeteneklilerin aldıkları puanlar daha fazladır. Deneysel kanıtlar, okul öncesi dönemde de üst bilişsel becerilerin varlığına işaret eder ancak okula başlama dönemiyle bu becerilerdeki gelişimin hızlandığı söylenir. Bazı çalışmalar, üst biliş becerilerinin kazanımında eğitim ve öğretimin, olgunlaşmanın etkisinden fazla olduğunu belirtir. Düşünme, bilme, unutma ve hatırlama gibi bilişsel fiillerin, dört yaşından itibaren doğru

bir şekilde uygulanabildiği test edilmiştir. Yaş ilerledikçe bu fiillerin kullanımındaki uygunluğun doğru orantılı olarak arttığı belirtilmektedir (Özsoy, 2008).

Üstbilişsel bilginin, çocukların yetenek düzeylerine bakmaksızın, devamlı artan monoton bir büyüme kaydettiği sonucuna varılmıştır (Çakıroğlu, 2007). Daha büyük yaş gruplarında yapılan bazı çalışmalarda da, örneğin genç yetişkinlerden oluşan birinci sınıf üniversite öğrencileri ve son sınıf üniversite öğrencileri arasında bile üst bilişsel farkındalık açısından farkın gözlemlendiği, yaşa paralel olarak farkındalık seviyelerinin arttığı bulunmuştur (Baysal ve ark., 2013). Araştırmalar, her ne kadar üst bilişsel bilgi ve stratejilerin yaşa bağlı kayda değer bir şekilde arttığını söylese de küçük çocukların biliş hakkındaki bilgilerinin kaynağı hakkında çok az şey bilindiğinden, bilişsel işleyiş hakkında anlayışın nasıl kazanıldığı sorusu önemli hale gelmiştir. Tüm bu sürece dair sorular zihin teorisi diye adlandırılan bir alanda toplanmıştır. Bireyin hem kendisi hem de başkalarının bilişsel hallerine atıfta bulunabilme, farkında olabilme becerisinin altında yatan sistemi araştıran bir alandır (Karakelle ve Saraç, 2010). Zihin kuramı çalışmaları, üst bilişsel bilginin kaynağı konusuna açıklık getirmeye çalışmaktadır.

Zihin teorisi, çocuklarda da üstbilişsel farkındalık ve becerilerin varlığına ilişkin kanıtlar taşıyan bir teoridir. Üst biliş çalışmalarının kökenini oluşturduğu söylenebilir (Bartsch ve Estes, 1996). Çocukların, daha ziyade bilişsel olmayan durumlarını yani duyguları ve isteklerini de anlamak üzerine geliştirilmiş bir teoridir zihin teorisi. Çocuğun kendi ve başkalarının zihnini keşfetme sürecinin incelenmesi, ilk olarak Piaget'nin çocukların düşünce sistemlerini araştırması ile başlamış sayılabilir (aktaran Akoğuz, 2014). Piaget, çocukların rüya gibi soyut bilişsel olaylara verdikleri sözel cevapları yorumlayarak veya çocukların davranışlarını gözlemleyerek bilişsel olayları ne şekilde anladıklarını araştırmıştır (aktaran Akoğuz, 2014). Zihin kuramı çalışmaları, çocukları “insanların düşünceleri, duyguları ve söylediklerini açıklamaya, öngörmeye ve anlamaya çalışan kişiler olarak görmektedir. Çocuklar, 5 yaşına geldiklerinde insanların yanlış inançları-doğru olmayan inançları olabileceğini kavramış olurlar. 7 yaş civarında ise, insanların davranışlarının onların duygu ve düşüncelerini yansıtmaması gerektiğini kavramaya başlarlar. Erinliğe geldiklerinde, insanların birbiriyle çelişen duyguları olabileceğini anlarlar, başkalarının ne düşünebileceği hakkında da düşünebilir hale gelirler.

Yönetici işlevlerin gelişimi ile zihin kuramı gelişimi arasında ilişkilerin olabileceği tartışılmaktadır. Yönetici işlev görevlerinde daha iyi performans gösteren çocukların, zihin kuramıyla ilgili kavrayışlarının daha iyi olduğu görülmüştür (Santrock, 2011). Kuram, temel olarak diğerlerinin de bilişleri olduğunu bilme ve bu bilişleri anlayabilme becerisidir (Akoğuz, 2014). İnanç, niyet, arzu, kanı, bilgi, duygu, düşünce, algı ve isteklerinin ne olduğunu anlama becerisi olarak tanımlanmıştır. Bilişsel durumlar somut ölçümlerle doğrudan gözlenebilirlik sorunu taşırlar, bu sebeple bilimsel bir terim şeklinde ele alınmasının araştırmaların temeli için gerekli olduğu savunulur. Araştırmacılar, bilişsel süreçlerin doğasını ve işleyişini anlamanın, başkalarının davranışlarını daha iyi öngörmeyi sağlayacağını ileri sürmüşlerdir (Akoğuz, 2014). Zihin teorsisi, mental durumlarla ilgili çocukların gelişimlerinin anlaşılmasındaki bireysel farklılıkların rolünü de vurgular. Çocukların erken dönem sosyal etkileşimlerinin, özellikle ilk bakım veren kişiyle olan ilişkilerinin doğasını anlamak, özellikle duygu ve isteklerin, mental durumların gelişimi ve zihin teorisini anlamakta da baskın bir rol oynar (Bartsch ve Estes, 1996).

Analiz etmek ve neden sonuç ilişkisi kurmak 2 tür analiz stili içeren bilişsel bir kuram ile açıklanır: biri daha hızlı ve sezgiseldir (Maynes, 2015).) Kendi kendine otomatik olarak işleyen çalışma belleğine gerek duymayan, hızlı, çağrışımsal, çabası ve bilinçli olmayan bir süreci kapsar (Shea ve ark., 2014 ). Diğeri ise yavaş, bilinçli ve tedbirli analiz stilidir (Maynes, 2015). Sistem 2 deki üst bilişsel bilgiler sistem 1 deki girdilerden elde edilir ve sadece sözel olarak rapor edilirler (Shea ve ark., 2014 ). Bu iki sistemde, sezgisellik sistem 1'in içine dahildir ve ön yargısal süreç daha çok bu aşamada başlar (Maynes, 2015). Sistem 1, dışsal müdahaleden çok etkilenmeyen bir sistemdir. Sistem 2 ise çalışma belleğine gerek duyan, daha yavaş, bir seri içinde, kural temelli, çaba gerektiren ve bilinçli şekilde işler. Daha sınırlı bir kapasitesi vardır ve her hangi bir dış etkiden rahatsız olup etkilenmeye açıktır (Shea ve ark., 2014 ). Genellikle sistem 1 istatistiksel bilgileri değerlendirmede analiz hatası yaptırır. Sistem 2 ön yargısal durumların değerlendirilmesinde daha doğru ve uzun analizlerde bulunur (Maynes, 2015).

Üst biliş, her türdeki bilişsel kontrolü çevrelemez ve içine dahil olmaz. Nörobilimcilerce üst biliş, yüksek yürütücü sistemler tarafından bilişsel kontrol süreçlerinin uygulayıcısı olarak ifade edilir. Genellikle üst bilişsel süreçlerin ikinci sistemin içine dahil olduğu söylenir. Fakat çok fazla bilişsel kontrol gerektiren işlem de sistem 1 in dışında kalabilir. Örneğin, verilen bir görevde, o görevin zorluğuna uyum gösteren nöropsikolojik açıdan hasta biri, bilişsel çaba harcadığı bilinçli bir deneyimin içinde değildir ama yine de görevle ilgili karar verirken kişi şüpheye düşebilir, bu durum sistem 1'in içine dahil olan türde bir üst biliş kullandığına işaret ediyor olabilir. Üst biliş hem art zamanlı hem de eş zamanlı işleme yapabilen bir bilişsel beceridir (Shea ve ark., 2014 ). Anlatılan bu ikili sistemden yola çıkarak bu çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, bazı durumlarda sistem 1 in içine dahil olan üst bilişsel deneyimlerin ortaya çıktığı söylenebilir.

Üst bilişin nörolojik temelleri konusunda yapılan çalışmalarda, pek çok bilişsel işlevin bilinçli kontrol ve farkındalık olmadan da çalışabileceği yönünde bulgular vardır. Görsel algı bozukluğu olan hastalar üzerinde yürütülen çalışmalar sonucunda hastaların hedefi bulma ve hedefin yerini tayin etme türündeki testlerde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ancak bu hastaların algıya yönelik bilinçli farkındalıklarının olmadığı sonucu bulunmuştur. Bu durum, bilinçli farkındalık olmadan görsel algı performansının işleyebildiğini, bilişsel performans ile bu performansa ilişkin farkındalığın ayrılabilceği şeklinde yorumlanabileceğini göstermiştir.

Bilgi işlemenin çeşitli aşamalarında bilinçli farkındalığın olmadığından da söz edilir. Üst bilişsel farkındalık için bilinçli bir çaba gerektiği düşünüldüğüne göre, bilinçli farkındalığı içermeyen aşamaların var olduğu bilişsel kısmı yöneten bir üst sistemin var olup olmadığı sorusu düşünülebilir (Irak, 2005). Bazı çalışmalarda, üst bilişin doğası gereği, hem hızlı ve bilinç dışı kontrol kararlarını tetikleyebileceğini hem de bilinçli analitik kararları tetikleyebileceğini belirtir (Efklides, 2006). Üst bilişsel hareketlerin genellikle bilinçli aksiyonlar olduğu belirtilir fakat bilinçsiz bilişsel performans kararlarının da hesaba katılması gerektiği vurgulanır (Schoenfeld, 1983).

Üst bilişin belirsiz olarak tanımlanması, araştırmacıların belki de kavramın farklı yönlerine odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Üst biliş araştırmaları genelde okuma, matematik, müzik, kompozisyon, güvenlik eğitimi, bilgisayar programcılığı, yabancı dil ve öğretmen eğitimleridir (Akın ve Abacı, 2011). Türkiye’de de üst biliş kavramı üzerine yapılan çalışmalar genellikle eğitim alanında çalışanlar ya da çalışmaya başlayacak olan öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları, üst bilişsel stratejileri kullanma seviyeleri ile akademik öz yeterlilik, problem çözme becerileri, bellek süreçleri, benlik saygısı düzeyleri, mesleği seçmedeki istek düzeyleri gibi değişkenlerle olan ilişkilerine yoğunlaşmıştır.

Başarı düzeyleri açısından karşılaştırılan çalışmalarda, yüksek başarı puanları ile yüksek bilişsel farkındalık düzeyleri eşleşmiştir (Yurdabakan ve Evran, 2013). Üst bilişsel farkındalıkla eleştirel ve çok yönlü düşünme arasında anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. Alternatifler arasından seçim yapmak ve bu seçimlerin doğruluğunu test etmek için üst bilişsel farkındalık gibi yürütücü bir beceriye ulaşılmış olmanın önemi vurgulanır. Henüz öğrenim aşamasında olan kişilerin üst biliş becerileri geliştiğinde bilişsel esnekliklerinin ve problem çözme performanslarının daha iyi sonuçlandığı bulgulanmıştır (Magno, 2010). Düşünmek gereken zor görevlerde üst bilişin kullanıldığı söylenir (Massoni, 2014). Üst bilişsel farkındalığın eğitimciler tarafından aktif edildiğinde, öğrencilerin çıkarım yapmak ve sonuçları doğru değerlendirebilmek gibi işlemlerde daha aktif olduğu bulunmuştur (Magno, 2010).

Çalışmalarda, üst bilişsel farkındalığın problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Kiremitçi, 2011). Bir problemi anlamaya çalışırken onu sembolik ve grafiksel ifade etme gayreti içinde olduğumuz, öğrencilerin de kendi öğrenme süreçlerini planlayan, izleyen ve yeniden değerlendiren bir üst sistemi kullandıkları belirtilir (Dilci ve Kaya 2012). Bahsedilen sebeple de daha çok öğrenme ve problem çözme çalışmaları yürütülmektedir. Fakat bazı çalışmalarda, kişinin oluşturulan görev, performans problem çözme becerileri ve akademik problem çözme becerileri ile gündelik hayattaki problemlerin doğasının farklı olacağını, bu ayrıma dair de deneysel düzenlerin oluşturulması ve karşılaştırılması gerektiği vurgulanır (Schoenfeld, 1983).

Cinsiyet demografik değişkenine göre incelenen çalışmalar alan yazında üst bilişsel farkındalık düzeyleri açısından ortak olmayan bir sonuç içermektedir. Bazı çalışmalarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkarken bazı çalışmalarda da anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (Evran ve Yurdabakan, 2013). Üst bilişle ve zeka arasında yapılan çalışmalarda da fikir birliği mevcut değildir fakat paralel bir artış gözlemlendiğine ilişkin bulgular daha fazladır. Üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, bu grubun üstün yetenekli olmayan gruba kıyasla üst biliş düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada okul öncesi dönemden, üniversiteye kadar farklı düzeyde öğrencilerin bulunduğu bir örneklem üzerinden yapılan çalışmada öğrencilerin yaşa bağlı zeka düzeyleri arttıkça üst biliş düzeylerinin de arttığını belirlemiştir (Tüysüz, 2013). Müzik eğitimi alan bir grup öğrenci üzerinde yürütölen bir çalışmada, üst bilişsel farkındalığın, kendi öğrenme aktivitelerinin baştan sona kontrolü üzerine dizayn edilen piyano eğitimi süreci ile yakından ilişkili olduğu görölmüştür (Kurtuldu, 2011). Bellekle ilgili yapılan bazı çalışmalar, kişinin bilişlerine güvenmesi ve yüksek benlik saygısına sahip olmalarının bellekleri ile ilgili daha olumlu inançlara sahip olduğuna işaret eder. Ayrıca olumsuz içerikteki uyaranları işlemede daha az zaman harcadıkları saptanmıştır.

Üst bilişsel olumlu inançların yüksekliğinin, koruyucu bir niteliği de olduğu sonucuna ulaşılabilir (Irak, 2012). Duygusal döngü düzenlemesi ve üst bilişi aynı anda değerlendirmemiz gerektiği vurgulanır (Efklides, 2006). Olumlu geri bildirim ve olumlu duyguların, kişilerin kaynaklarını daha verimli kullanması, daha yaratıcı olması daha sıradışı bağlantılar kurması, detaylandırmalar yapması ve bilişsel esnekliklerinin artmasına yol açabilir. Kişilerin öğrenme aktivitelerinde olumlu geri bildirimlerle pekiştirmeleri aynı zamanda üst bilişsel kaynaklarını daha verimli kullanabildiğine kanıt oluşturabilir. Negatif duygularla kıyaslama yapıldığında bu grubun daha daralmış dikkat odağına sahip olduğu ve kaygılarının yükseldiği bulunmuştur (Efklides, 2006).

Üst bilişsel fikirler klinik psikoloji açısından da oldukça etkili kabul edilen bir değişkendir (Karakelle ve Saraç, 2010). Bireylerin duygularını izleme ve denetleyebilme becerilerinin farkında oluşlarının, kendi “düşüncelerinin faili” olmalarının, tedavi süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı görüşü tartışılmaktadır.

### 1.1.1. Üst biliş kavramının ölçüm problemi

Üst biliş kavramı doğası gereği özellikle bireysel envanterlerle ölçülmesi oldukça zor bir değişkendir. Üst biliş becerilerinin genel hatları çizilmiş ve bilişsel işlevler için temel bir özellik olduğu vurgulanmıştır fakat, standart zeka testleri ile ölçülmesinin zor olduğu belirtilmiştir (Akın ve Abacı, 2011). İlk olarak üst bilişsel ölçümlerle ilgili Hart çeşitli çalışmalar başlatmıştır (aktaran Akturk ve Sahin, 2011). Katılımcılara genel bilgiler içeren bir takım sorular sormuştur (Akturk ve Sahin, 2011). Sonrasında, problemlerin çözümüne ilişkin neler düşündüklerini, tahminlerini sormuştur ve soruların doğru cevaplarını verilen tahmin cevapları ile karşılaştırmıştır.

Üst bilişi ölçebilmek iki kategoriye ayrılarak yapılmaktadır. İlki bireylerin kendi ifadelerini ve anlatımlarına dayalı ölçümlerdir, ikincisi ise objektif davranış ölçümleridir (sistemik gözlem ve sesli düşünme protokolleri gibi). Sesli düşünme protokolleri, görev veya problemin çözüm esnasında eş zamanlı, kişinin çözüme ilişkin sürecinin anlatması şeklinde gerçekleşir. Bu tipteki ölçümler için iki türlü problem vardır. Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, katılımcılar üst bilişsel gözlemlerini sesli anlatımlarla ifade edişleri esnasında, bu durum o an ki materyali öğrenmelerini engelleyebilir. Ayrıca sesli düşünme protokolleri laboratuvar ortamı için kullanışlıdır, sınıf ortamı için kullanışlı değildir çünkü, öğrenciler herhangi bir performans gösterirken, onlara sesli düşünceleri için sorular sorulur, böylelikle onlar tipik öğrenme ortamından alıkonulmuş olurlar, bu da özgün öğrenme doğasını bozan bir yöntem haline alır (Akturk ve Sahin, 2011).

Eş zamanlı ölçümler, birey herhangi bir bilişsel görevle meşgulken, görev icrasıyla eş zamanlı olarak bireyin performansının kaydını gerektirir (Karakelle ve Saraç, 2010). Yüksek sesli düşünme protokollerinde sözcük içermeyen sesler ve ünlemler bile dahil edilir, sonrasında bu kayıtlar üst bilişsel boyutların özelliklerine göre analiz edilmektedir. Bu yöntem kişinin zihninden geçen her şeyi söylediği varsayımına dayalıdır (Karakelle ve Saraç, 2010). Yüksek sesli düşünme protokolleri, bilişin bilinçli süreçlerinin bir yansıması olarak kabul edilirler (Schoenfeld, 1983). Bilişsel süreçlerin düzenlenme aşamasında yapılan işlemlerin hepsi sözel olarak söylenmeyebilir. Bir şeyi

yapabilmek, yapılan şeyin bilinçli düzeyde isimlendirilmesini gerektirmez. Bu süreç içerisinde kişi amaçına ulaşmada kullandığı bilişsel etkinlikleri planlar, izler ve çıkan uygulama sonuçlarını değerlendirir, fakat hepsini aktaramaya ve anlatamayabilir (Livingstone, 2003).

Görevi bir yandan yapıp bir yandan da anlatmanın, görevin orjinal halini de bir parça değiştirdiğini vurgulamak gerekir. Seçilen görevler için bir pilot çalışma yapmak gerekir. Bu görevin, çalışılan yaş ve eğitim düzeyine uygun oluşu ne çok zor olması ne de çok basit olmaması gerekir. Eş zamanlı ölçümlerden biri de üst bilişsel karar ölçümleridir. Görev esnasında belirli kararlar almaya dayanan bir süreçtir. Öğrenmenin kolaylığı, öğrenme kararları, bilme hissi gibi ilerideki performans düzeyi hakkında kararlarını kapsar. Üst bilişsel kararların belirlenmesi için görev verilmesi, kararların alınması ve ölçüt testin verilmesi şeklinde düzenlenen bir işlem basamakları dizisi takip edilir. Her işlem basamağında katılımcıdan kararlarını bildirmesi likert tipi bir derecelendirme ölçeği üzerinden istenir (Karakelle, Saraç, 2010). Genel olarak genel bilgi soruları, aritmetik problemler, hatırlama ve resim adlandırma görevleri kullanılır (Karakelle ve Saraç, 2010).

Diğer eş zamanlı olmayan ölçüm yolu ise soru cevap ölçüm protokolleridir (Akturk ve Sahin, 2011). Kişiyi geriye dönük, üst bilişsel işleyişine dair algısal bir değerlendirme yapmaya çalışmasını ister. Bu yöntem daha yaygın olarak kullanılır. İçsel bilişsel süreçleri geriye dönük işleyişe dair soru cevap yöntemi ile ölçmeye çalışmak oldukça muğlak sonuçlar verebilir. Ayrıca bu yöntem zaman kaybettiren bir yöntemdir, çünkü bireysel uygulama gerektirir, ortak ve interaktif bir iletişim sürecinin olmasını da gerektirir ve soru cevap şeklinde temellenmiştir, bu da sınıf bağlamında uygulanabilir, pratik bir yöntem değildir (Akturk ve Sahin, 2011). Eğer üst bilişin izleme ve denetleme boyutu bilincinde olunması gerekmeyen etkinlikleri de kapsamaktaysa, bireyin kendi ifadesine dayalı olarak ölçülmesi yeterli olamayacaktır (Karakelle ve Saraç, 2010). Dolayısıyla kimi araştırmacılar ölçeklerin birçoğunun yalnızca üst bilişsel bilgiyi değerlendirebileceğini, izleme ve denetleme işlevleri için ise başka teknikler gerektiğini savunurlar.



Soru listeleri geriye dönük değerlendirme yapmak üzere katılımcının belirli bir görevin sonrasında verilir ve o görevde kullanılan üst bilişsel etkinliklere göre hazırlanır. Fakat, kişi yürüttüğü işlemlerin dile dökülecek kadar farkında olmayabilir veya unutabilir. Eş zamanlı olmayan ölçümlere, görüşmeler yapmak ve öğretmenlerin dereceleme ölçekleri de dahil edilebilir. Görüşmeler, kişiye üst bilişleri hakkında açık uçlu sorular sorar ve belirli kurgularla olası davranış kalıplarını ön görüp anlatmasını içerir. Alınan nitel cevaplar kategorize edilip, puanlanabilir ve böylece nicel verilere ulaşılabilir. Fakat burada da, birey kendi olası davranışını anlatmak yerine sosyal beğenilirliği de hesaba katıp yapılması uygun davranışı anlatabilir. Bu açıdan da fazla güvenilir olmayabilir.

Öğretmen değerlendirme ölçeği de, her bir öğrencinin üst bilişsel becerisini, bir ölçek üzerinden puanlandırma şeklinde gerçekleşir. Öğretmenin öğrencileri tek tek bireysel olarak iyi tanıyor ve objektif değerlendirebiliyor olması gerekir. Sınıf mevcudiyeti ve koşulları düşünüldüğünde öğretmenin çok sağlıklı veriler sunması ve yansız yorumlamalarda bulunabilmesi de zor gözüktür. Nadir kullanılan bir teknik (Karakelle ve Saraç, 2010). Üst bilişsel ölçümler gözlemlere, diyaloglara ve bireysel öz bildirim ölçeklerine dayalıdır, bu sebeple de çok fazla bilişsel ölçüm araçları olmadan gerçek deneysel çalışmalara izin verici nitelikte değildir. Üst bilişi somut olarak ölçmek pek mümkün görünmediğinden, fazlaca sınırlılıkları olduğu için üst bilişsel farkındalığı bir kendini değerlendirme ölçeği ile ölçmek daha uygulanabilir gözükmektedir.

### **1.1.2. Üst bilişin ruh sağlığı çalışmalarındaki yeri**

Bilişsel terapiler ve tedavi yöntemleri, daha çok olumsuz otomatik düşünceler, kendilik, dünya ve gelecek hakkındaki inanışlar üzerine odaklanır. Son zamanlarda, bilişsel terapi alanında rüminasyon (tekrar eden düşünce) depresyon ve üst biliş arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar çoğalmıştır (Wells ve Papageorgiou, 2004). Üst bilişsel bilginin bilişsel terapi açısından işlevselliğinden söz edilmektedir. Hem yaşamda önemli durumları unutmayı engelleyici bir etkiye hem de düşünce ve davranışları programlama ve planlamaya rehberlik eden süreçleri işlemeye yardımcı olduğu belirtilir (Wells ve Papageorgiou, 2004).

Üst bilişsel terapide örneğin, dikkat eğitimi olarak dizayn edilen bazı metodlarla birlikte bilişsel esneklik ve farkındalığı kontrol edebilme becerilerinin gelişimine üst bilişin destek verdiği söylenir (Solem ve ark., 2015). Üst bilişsel terapinin geçerli olan amaçları: öncelikle rahatsızlıklarının belirtileri üzerinde fazlaca odaklanmak ve düşünce biçimlerini anlamaya çalışmak; tekrar eden düşünce sisteminin getirdiği olanakları tartışmak ve düşünceler üzerinde esnek bir kontrol oluşturmayı sağlamak; üst bilişsel inanışları değiştirmek şeklinde sıralanabilir (Wells ve Papageorgiou, 2004).

Ruhsal hastalıklarla, üst biliş arasında istatistiksel olarak gücü yüksek ilişkiler bulunur. Üst bilişsel inançların obsesif semptomlarla da doğru orantılı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Spada ve ark., 2008). İçgörüsü yüksek ve iç görüsü düşük iki obsesif hasta grubu arasında yapılan bir başka çalışmada da, yüksek içgörü puanına sahip obsesif hasta grubunun üst biliş puanlarının, düşük iç görü puanına sahip obsesif hasta grubuna kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. İçgörüsü düşen şizofren hasta gruplarının da, üst bilişsel seviyelerinin düştüğü bulgulanmıştır. Çıkan sonuçlar üst bilişsel beceriler artarsa, iç görünün artacağını böylece, hasta gruplarında tedavi açısından fayda sağlayacağını da düşündürebilir. Ayrıca sağlıklı ve obsesif grubun üst biliş puanları da kıyaslandığında, obsesif grubun üst biliş puanları diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebinin ise, obsesif hasta grubundaki çoğu kişide yükselen bir öz bilinçlilik kapasitesi olduğu gösterilmiştir. Bahsedilen çalışma içgörü, kişisel farkındalık gibi kavramlarla üst biliş arasındaki ilişkiyi de ortaya koyması açısından da önemlidir. Fakat üst bilişin, düşünceleri izleme özelliğinden ötürü elverişsiz düşünceleri de sürdürme potansiyeline zemin hazırlama durumu oluşabilir.

Üst bilişsel inanışlardaki bazı sapmalar bilişsel fonksiyonları ve bilişsel anlamı etkileyebilir, bu da tekrarlayan düşüncelerin (ruminasyon) yükselmesini ve kaygının harekete geçmesini sağlayabilir (Önen ve ark., 2013). Yapılan son çalışmalarda, anksiyetenin bilişsel güvenin kalitesi üzerindeki etkileri incelenmiştir ve endişe altındaki bireylerin verilen görevlerde üst bilişsel başarı puanlarının daha yüksek olduğu, daha başarılı seçimler yaptıkları bulunmuştur (Massoni, 2014). Yani bir parça endişenin üst bilişe olumlu katkısı olduğu da söylenebilir. Duygular, üst bilişsel yeteneklere etki ederler (Massoni, 2014). Endişe ve nörotizm arasında ayrıca nörotizm ve üst biliş

arasında da kuvvetli ilişkiler saptanmıştır. Endişe altındaki birey bir karar verir ve verdiği karar seçimin doğruluğu ile sonuçlanınca kendi bilişine duyduğu güven artabilir (Massoni, 2014). Üst bilişsel inanışlar, inatçı ve fonksiyonel olmayan duyguların gelişiminde önemli bir rol oynar (Dragan, 2015).

Üst bilişin kontrol edilemezlik ve tehlike inancı alt boyutu ile durumu çarpıtarak yanlış yorumlama ve anksiyete arasında doğru orantılı ilişkiler mevcuttur. Üst bilişsel inanışlar, patolojik endişeler de içerebilirler. Örneğin, anksiyete hastaları, kaygılarının kontrol edilebilir olduğunu düşünürler ve gelecekteki olası sağlık problemlerine kaygı sayesinde önlem aldıklarına inanırlar (Wells ve Papageorgiou, 2004). Bu sebeple üst bilişsel inanışlar ile uyumsuz başa çıkma stilleri arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenir (Matthews ve Wells, 2004). Bahsi geçen çalışmalar ruhsal bozuklukların tedavisinde üst bilişin kilit bir rol oynadığına dair kanıt niteliği taşıyabilir (Melli ve ark., 2015).

Şizofreni hastaları ile yapılan çalışmalarda da, düşük üst biliş fonksiyonları ile negatif semptomlar arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Vohs ve ark., 2014). Yine şizofreni hastalarında bakılan depresyon ve içgörü çalışmalarında, sosyal biliş ve üst biliş ilişkileri de incelenmiştir. Yüksek içgörünün, negatif duygular için (depresyon, düşük özsaygı, düşük yaşam kalitesi ve yaşam umudu gibi) risk faktörü olabileceği düşünülmektedir. Şizofrenlerde duygusal acıyı düzenleme yeteneği sosyal ve üst bilişsel becerilerin açıklarından kaynaklı yavaşça kaybolur.

Çevredeki diğer insanların pozitif algı ve desteğini almak ve bunları içselleştirmek gittikçe azalır. Yapılan bir çalışmada içgörü ve depresyon puanları yüksek olan grubun, daha düşük puanlılara oranla duygu tanıma becerileri daha düşüktür yüksek içgörülü fakat depresyon seviyesi düşük olan gruba kıyasla. Bahsedilen çalışmanın sorduğu sorunun temeli daha gelişmiş bir sosyal ve üst biliş kapasitesi yüksek içgörünün sebep olduğu depresyonun etkilerine karşı kişiyi koruyabilir mi şeklindedir. Fakat bununla birlikte tam tersi bulgulara dair çalışmalar da vardır. Sosyal ve üst bilişsel becerileri düşük olan grubun depresyon seviyelerinin düşük olduğu da saptanmıştır. Bu da diğer bulguyla şaşırtıcı bir kıyaslama oluşturmuştur (Lysaker ve ark., 2013).

### 1.1.3. Üst biliş kavramının önemi

Tüm eğitim modelleri ve sistemlerinin en dikkat etmesi gereken ve aynı zamanda da en büyük sorunu; kendi öğrenme süreçlerini takip edemeyen ve sistemin, kendi özelliklerine ne derece uyumlu olup olmadığının analizini yapamayan öğrenciler yetiştiriyor olmasıdır (Akın ve Abacı, 2011). Eğitim ve öğretimdeki süreklilik, kalıcılık, randıman ancak neyi bilemediğinin farkında olan öğrenci, eksikliğini ne kadar zamanda, nereden ve hangi bilgi ile telafi edebileceğini bilen öğrencilerle mümkün olabilir. Bu öğrenci tanımı, üst bilişsel bilgi ve beceriye sahip olan ya da en azından var olan bu kaynağı geliştirebilmiş olan kişilere işaret eder. Bu sebeple başta üst bilişsel becerinin varlığına dikkat çekmek sonrasında da onun geliştirebilir olma özelliklerine vurgu yapmak eğitim sistemindeki bazı eksikliklerin daha akılcı sorgulanmasına yol açabilir. Bu sorgulama da sonrasında belki bir dönüşüme izin verebilir.

Öz farkındalıkları gelişmiş öğrenciler, kendi bilişlerini daha kolay yönetebildikleri gibi, içinden geçtikleri eğitim modellemelerinin eleştirisini de daha iyi yapabilir hale gelebilirler. Bu durum, kendilerine uygulanmakata olan, bazı açılardan eksiklikleri ve fazlalıkları olan tüm eğitim modellerinin yeniden gözden geçirilmesine yol açabilir. Sonuçta tüm dünyadaki eğitim sistemleri benzer ortak bir kanıyı savunur: Bir eğitim modeli öğrencinin gelişim aşamaları ile uyumlu olarak onların ihtiyaçlarına cevap veriyor olmalıdır. Bu kanının sağlamasını yapabilecek en işlevsel ve kesin yol, o eğitim modeline maruz kalan öğrencilerin sistemi değerlendirebilen becerilerinin doğru ve güvenilir işleyip işlemediği. Hatta daha da temelde işleyip, işlemediği sorusunu sormak daha makul gözüktür. Üst biliş kavramı tüm bu kontrol sistemini sağlayan bir bilişsel işlemler bütünüdür. Araştırmacılar, üst bilişin sözel ikna, kavrama, dili etkin kullanabilme, hafıza, sosyal biliş ve öz kontrol gibi alanlarda önemli rol oynadığı sonucuna varmışlardır. Bulgular, sosyal öğrenme kuramının, bilişsel davranışçı terapi modellerinin, kişisel- içsel gelişim alanlarının üst biliş ile ilgisi olabileceğini destekler niteliktedir (Akın ve Abacı, 2011). Belki de bu ruhsal ve fikirsal gelişim yollarının, metodlarının gelişmesi ve yenilenmesi için üst bilişin daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması ve anlaşılmasına ihtiyaç duyulur.

Teknolojideki gelişim hızından dolayı artan bilgi fazlalığı hangi bilginin kullanılabilir hangisinin kullanılmaz olduğu ayrımını yapmak zorunda kılar. Bu sebepten dolayı üst bilişin okul programlarının içeriğinde olması gerektiği vurgulanır (Akın ve Abacı, 2011). En basitinden, okul ortamı öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirirken aynı zamanda serbest konularda kompozisyon yazmalarını sağlayan derslerin varlığı ile öğrencilerin kendi düşüncelerini sembolize etmelerine, yansıtma ve dışardan izlemelerine olanak sağlar.

Yazmak, düşünceler üzerine sistematik olarak düşünmenin en işlevsel yollarından biridir. Üst bilişin gelişimi bu denli önemliyse, başta üst biliş öğretiminin, öğretmen eğitiminin merkezine konulması gerekir (Akın ve Abacı, 2011). Çalışmalar, kendi üst biliş işlevlerinin farkında olan öğretmenlerin, öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirmelerine daha fazla yardımcı olduğunu söyler. Kavram haritası kullanan öğretmenlerin, bu haritayı oluşturmayı öğrenen öğrenciler üzerinde üst biliş gelişimi açısından katkısı bulunur. Bir başka yöntem düşünmeyi iste - nedenini sor adlı yöntemidir. Küçük gruplarda çeşitli inceleme, düşünme, ve izleme soru şablonları ile akranların birbirlerinin öğrenme süreçlerini sorularla kontrol etmelerini öğretir (Akın ve Abacı, 2011).

Bazı eğitim ve öğretim programlarında bulunan özellikle münazara, felsefe ve sosyoloji seçmeli dersleri de, bir fikri tartışmayı, metodolojik olarak tartabilmeyi, her yönüyle ele almayı, zıttı olan fikre karşı akılcı argüman üretebilmeyi ve bütün bunları savunabilmeyi öğretirken aslında esnek ve yaratıcı bir öğrenme ortamı sunarak üst bilişsel gelişime de destek olmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenme repertuarlarına ulaşım ve kapasitelerine ilişkin iç-görü kazandıklarında başarılarını, kendi sınırlarının en üstüne taşıyabilecekleri söylenmektedir. Öğrencilerin, üst bilişsel düşünme becerilerini harekete geçirecek şekilde aktivitelerin ve ortamın hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin, düşünmenin bilişsel ve motivasyonel özelliklerini belki de tartışması ve öğrencilerin bunu sorgulamalarını sağlamaları gerekmektedir. Öğrencilerin, daha ilkökul sınırlarında derin

düşünmeye sevk edebilecek şekilde sorgulama yapabilmeyi öğrenmeleri için düşünme günlükleri kullanmaları geliştirici bir teknik sayılabilir.

Üst biliş öğretimi süresi boyunca hangi becerilerin teşvik edileceğini saptamak önemlidir. Soru sorma, özetleme, açıklama ve ana fikirleri belirlemek geliştirilmesi gereken becerilerden başlıcaları olabilir. Öğrencilerin küçük tartışma gruplarında bu becerileri sergilemeleri sağlanabilir. Kişilerin izledikleri stratejilerin kalitesini değerlendirmeleri istenebilir. İçsel konuşmaları yapmayı otomatik hale getirmeleri sağlanabilir. Ayrıca içsel konuşmanın varlığı, üzerinde düşünülen konu hakkında kişiyi motive edebileceği düşünülmektedir. Her türlü gelişme sürecinde olduğu gibi, üst biliş de ancak tekrarlanan deneyimler sayesinde evrilir ve gelişir. Bir kurumunun, kuramsal kısmını anlamamanın yanı sıra, uygulama anlamında nelere önem verildiğini ve ne tür metodların kullanıldığını araştırmak da önemlidir.

Eğitimcilerin, çaba ve strateji kullanımını ödüllendirmeleri önemlidir, bu durum mevcut performansı daha da arttırabilir. Üst biliş, öğrencilerin sınavlardaki soruları kümelendirmesinde bile yardımcı bir faktör olarak kullanılabilir. Örneğin, “önce sayısal problemleri çözeceğim çünkü onlarda daha çok sıkıntı yaşıyorum, sonra sözellere geçeceğim”, gibi. Genelde problem çözerken, “ben şuan ne yapıyorum, bu işlemi neden yapıyorum” sorularını sormak da üst bilişsel bilgiye başvurmadır. Bu strateji başta öğretmenin model olarak öğrettiği bir form olabilir.

Sınıfta, öğretmen kendi tahtada problemi çözerken kendi bilişsel süreçlerinden sesli olarak bahsedebilir, sonrasında neden bu yolu tercih ettiğini de tartışabilir. Metin okuma ve tartışma etkinliklerinde, metin önce sessizce okunur, sonra lider gruba metinle ilgili ana noktaları sorar ve içeriği özetler. Metnin diğer bölümleri için tahminlerde bulunur. Sonraki turlarda grup liderliğini öğrenciler sırayla devr alır ve başta yapılan adımları tekrarlar, böylece metin hakkında herkes tartışabilir bir hale gelir. Böylesi bir etkinliğin, kişilerin kendi sorularını üretmelerine, gereksiz ayrıntıları gözardı edebilmelerine, ana noktaları yakalayabilmelerine, yanlış anladıkları yerleri belirleyebilmelerine, sonraki bölümler için tahminler öngörebilmeye ve önceki bilgileri de harekete geçirebilmelerine olanak sağlayacağı anlatılır.

Derin düşünme becerisi, üst bilişsel bilgiyi kullanmayı kolaylaştırır. Bilgiyi hatırlamak konusunda yardım istendiğinde, eğitimcilerin hatta ruh sağlığı çalışanlarının da karşı tarafın söylediklerini özetlemek ve başka bir şekliyle ona geri söylemek şeklinde karşılık verilebilir. Öğrenmenin, başka biri tarafından planlandığı durumlarda, kişinin kendini yönetmesi ve yönlendirmesi zordur (Akın ve Abacı, 2011). Bu sebeple katılımcı eğitim ya da kendi öğrenme aktivitelerini öğrencilerin kendilerinin planladığı modeller sık sık vurgulanır ve bu ülkede de bir eksiklik olarak altı çizilir.

Öğrencilerin sorular üretmesi, düşündüğünün ve üst bilişini kullandığının kanıtı sayılabilir. Soru sorabilmek neyin anlaşılıp neyin anlaşılamadığını da kişiye haber veren bir eylemdir. Bir başka etkili yol da rol yaparak anlatım tekniği sayılabilir. Kişi, diğerinin rolüne girdiğinde o kişinin özelliklerini bilinçli bir şekilde yansıtır. Belirli bir durumda nasıl düşünüp, hissedip ve davrandığını ortaya koyar, bu sebeple dramatisasyonun öğrenciler arasında kullanılmasında fayda vardır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin birbirlerine bir şeyler öğretmelerine izin vermeli hatta fırsat oluşturabilmelidirler. Örnek olarak, okumayı sökmeye sınıftakilere oranla geç kalan öğrencilerin ders saatleri dışında kalan zamanlarında günlük çalışma saatleri oluşturulup, okumayı hızlı sökmüş olan öğrencilerin diğer arkadaşlarını çalıştırmaları programlanabilir. Çoğu kuramcı kabul eder ki, üst biliş öğretilen bir beceridir (Akın ve Abacı, 2011).

Üst bilişle ilgili sorulan bir diğer soru da acaba bu beceri genel bir bilişsel beceri midir yoksa belirli bir uzmanlık alanı ile mi ilgilidir? Çalışmalar, okumada kullanılan üst biliş stratejilerinin, problem çözme adımlarında kullanılamayabileceğini ve farklılık gösterebileceğini belirtir (Akın ve Abacı, 2011).

Kavram, kendi düşüncelerinin, öğrenmelerinin farkındalığı, hataları izleme, ve onları değiştirebilme imkanı gibi temel öğrenme becerileri ifade ediyor gibi gözüküyor fakat bu becerilerin gelişiminin önemini sadece öğrenim hayatı açısından ele alınmamalıdır. Düşüncelerimiz üzerine düşünmemiz, yaşamsal olarak birçok bağlamda bakış açımızı teleskobik bir forma dönüştürdüğü için işlevsel ve önemlidir. Sosyal ilişkileri

düzenlemede, “öteki”nin duygu ve düşüncelerini kişinin kendi duygu ve düşünceleri ile paralel olarak ele almasına yardımcı olan bir özellik halini alabilir.

Kişinin kendi duygu durumunu düzenleme, çarpık ve hasarlı fikirlerini fark etme ve değiştirme gibi teröpatik içsel süreçlerine de katkısı olduğu düşünülebilir. Bu durumun hem kişinin kendisiyle kurduğu ilişki için, hem diğer kişilerle kurduğu ilişkilerde hem de şayet yaşantısının belirli bir döneminde bireysel bir terapi talebi doğarsa katkı sağladığı söylenebilir.

#### **1.1.4. Üst bilişin sosyal biliş ile ilişkisi**

Üst biliş, kişinin öğrenme aktiviteleriyle ilgili olarak kendisiyle bir nevi iletişim kurma becerisini anlatır. Kendini tanıma bağlamında bir iç iletişim olarak ele alındığı görülür (Akpunar, 2011). Yapılan çalışmaların üst biliş becerilerinin daha çok bilişle ilgili değişkenler bakımından ele alındığı, duygusal sosyal ve çevresel değişkenlerle bağlantıları üzerinde daha az sayıda araştırma olduğu görülür. Gelişime paralel ilerlediği düşünülen üst bilişsel becerilerin, ilk sosyal çevre olan aile ve ebeveyn yetiştirme becerisi ile de ilgili olabileceği düşünülür.

Deneyime açık ve eğitimli ebeveynlerin, diyaloglar esnasında çocuklara üst bilişsel bilgi verdikleri bulunmuştur (Karakelle ve Şentürk, 2006). Problemlere alternatif çözümler üretebilmek için onları düşündüren bir iletişim şekli geliştirdikleri, fikirlerini rahatça dile getiren, aile üyeleri arasında diğerlerinin fikirlerine saygılı ve kendi fikirleri ile paralel düşünebilen demokratik ve empatik tutumların aynı zamanda sosyal biliş ve üst biliş becerilerine katkıları olduğu tartışılır. Yapılan bir çalışmada üst bilişsel işleyişe üst bilişsel duyguların da dahil olduğu tartışılmıştır.

Üst bilişin sözel olmayan bakış, duruş, gülüş gibi diğerinin ifadelerini işleyerek iletişimin başarısını arttırdığı söylenir. İkili ilişkilerdeki duygu düzenlemeye de yardımcı olduğu vurgulanır (Efklides, 2006). Böylesi bir yanıyla da sosyal bilişle ilişkili olduğu düşünülebilir. Üst bilişsel duygular, bilişsel ve duygu düzenleme döngüleri arasında ilişki kurlmaları bakımından belirgin bir yere sahiptir. Üst bilişin karşılıklı sosyal



etkileşimde önemli bir yere sahip olduğuna dair bulgular “paylaşılan üst biliş” kavramının ortaya atılmış olması, sosyal süreçlerin üst bilişi içermesi iletişim ve etkileşim anlamında önemli bir açı oluşturur (Efklides, 2006).

Üst bilişin sosyal bilişin bir bölümü olduğuna dair atıflar vardır. Üst biliş başka birçok sebeple oluşmuş duygulanımları ayırt edebilmeyi sağlayan da bir beceridir aynı zamanda. Üst biliş kişinin kendi düşünce ve duyu süreçlerinin anlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini içerir, bu durum başkalarının benzer deneyimler yaşarken nasıl hissettiklerini tanımlayabilmek açısından da oldukça önemlidir. Bu sebeple sosyal biliş kavramının bir kısmını yansıttığı düşünülebilir.

Diğerlerinin duyu ve düşüncelerini anlamak ile üst bilişsel bilgi arasında, öz farkındalık kavramının aracı değişken olduğu tartışılır. Yapılan bir çalışmada, bilişsel durumları kodlama, bilişsel durumların sebeplerini anlama ve üst bilişsel kapasitenin, duyguları tanıma ve ayırt etme becerileri ile aralarında ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma, körelmiş üst biliş ve sosyal biliş fonksiyonlarının, sosyal mesafe oluşturduğundan bahseder. Diğerleri ve kendileri hakkında daha az düşünme eğilimi gösteren insanlar, daha fazla yabancılaşma eğilimi gösterebilmektedirler. Duyguları tanıma ve ayırt etme gibi sosyal iletişime dahil olan aktivitelere yatkın olma konusunda daha az başarılıdırlar (Lysaker ve ark., 2014).

Üst bilişsel duyu düzenleme stratejileri, olumsuz duyguları hafifletmek için düşünce ve ulaşılmak istenen amaçlarda bilinçli değişiklikler içerir (Davis ve ark., 2010). Üst bilişin kişiler arası ilişkilerde önemli bir rol oynayan duygusal şemaları düzenlemeye destek sağlayan bir tarafı olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur. Üst biliş ile ruhsal bozukluklar arasında, aracı değişken rolü üstlenen duyu tanıma, duyu düzenleme becerisi, istatistiksel açıdan anlamlı bir rol üstlenir. Düşünme ve duygusal işleyiş süreçleri birbirinden ayrı ele alınmamalıdır (Mazloom ve ark., 2016).

Duyguları tanıma, ayırt etme ve düzenleme yeteğinin gelişimsel kökenleri hakkındaki bilgiler azdır. Bazı çalışmalar 5-6 yaş çocuklarının da üst bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıklarını bulgulamıştır. Olumsuz duyguları kolaylıkla ayırt eden ve düzenleyen

aynı zamanda da tolere eden şaşarıtıcı derecede sofistike başa çıkma ve düzenleme stratejileri olduğu görülmüştür. Çocukların üst bilişsel stratejileri kullanma konusundaki esnekliklerinin de oldukça yüksek olduğu, farklı ve ayrı duygusal deneyimleri (korku, mutsuzluk, öfke gibi) geçişleri yönetebildikleri belirtilmektedir. Ya ulaşılma istenen amacı, ya da o anki düşüncelerini değıştirdikleri test edilmiştir. Çocuklar, güvende olma amaçlarından vazgeçmemek için örneğin iğne yapacak bir hemşire ile karşılaştıklarında durumu değıştirebilmek için henüz o yaşta yapabilecekleri bir şeylerin olmadığını düşünürler, bu sebeple korku, üzüntü, öfke gibi duygularını hafifletmek için düşüncelerini değıştirirler (iğne yapacak bir hemşireyi hayaletle benzetmek ya da o esnada sevdiği bir şey olan dondurmaya düşünmek gibi).

Üç yaşından itibaren çocukların hayatlarında en az bir kere üst bilişsel strateji kullandıklarına dair çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalarda, üzüntüyü hafifletmek için kişilerin amaçlarını daha çok değıştirme eğilimi gösterdikleri, korku duygularını hafifletmek içinse daha çok düşünce sistemlerini değıştirme eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Başka bir şey düşünmeye karar vermek ya da başka bir hedef belirlemeye karar vermek üst bilişsel strateji kullanma yeteneğine örnek olarak verilebilir.

Duygu tanıma, ayırt etme, düzenleme ve organize etme, kişilerin kendi duygularını zamanlama, deneyimleme ve ifade etmelerini etkileyen geniş bir küme olarak adlanır. Erken çocukluk döneminde geliştirilmesi ve kazandırılması gereken bir özelliktir çünkü yoksunluğunda akran ilişkileri ve okul vb. sosyal uyum süreçlerinde güçlükler oluşmaya başlayabilir. Bu konuda daha yetkin çocukların uzun vadede akademik başarıdan daha fazla keyif aldığı düşünülür (Davis ve ark., 2010).

## **1.2. Sosyal Biliş**

Flavell'e göre üst biliş dil kazanımı, okuduğunu anlama, yazı yazma, sözel iletişim ve sözel iknada, bilgilerin sözel iletişimde önemli bir yere sahiptir (aktaran Dilci ve Kaya 2012). Üst biliş yaşla birlikte artan bir beceridir fakat izole bir biçimde ilerlemez. Özellikle akran ve yetişkinlerle etkileşim içeren, sosyal, kültürel ve dilsel bir çerçevede

gerçekleşmektedir (Akın ve Abacı, 2011). Bu sebeple üst bilişsel gelişim ve sosyal biliş gelişimi birbirini destekleyen değişkenler olabilirler.

Birinin sahip olduğu düşüncelerde kişisel anlayış sağladığı için sosyal biliş ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir (Dilci ve Kaya 2012). Başkalarının düşünceleri hakkında uyanık olmak, farkında olmak fikrinden ilk bahseden kişi Platondur fakat üst bilişsel kavrama işaret edip, bunu sosyal bilişle bağlantılandıran Flavell'dir (Akturk ve Sahin, 2011). Üst biliş de sosyal biliş de kişilerarası her türlü psikolojik deneyim için gereklidir ve sosyal bilişle üst biliş, çıktıları bakımından birbirinden bağımsız ayrı yapılardır (Vohs ve ark., 2014).

Gelişim boyunca gösterilen sosyal başarı; kompleks ve sıklıkla değişen kişilerarası ve çevresel taleplerde yol alma becerisidir. Bu yolculuk; sosyal ipuçlarını doğru alma ve yorumlama, ipuçlarına esnek ve doğru bir biçimde yanıt verme ve kişinin kendi duygusal reaksiyonlarını düzenleyebilme gibi birçok farklı beceriyi entegre etmeyi gerektirir (Demir, 2014). Sosyal biliş, bilişin diğer görünümünden bağımsız ve geleneksel nörobilişsel testlerle değerlendirilemeyen sosyal etkileşimlerin altında yatan bilişsel operasyonlardır (Demir, 2014).

İnsanlar karmaşık ve çeşitli bilgi akışları ile nasıl başa çıkarlar? Bilgilerden ne kadarını işleyebilirler? (Taylor ve ark., 2007). Bu sorulara cevap arayan yaklaşım, sosyal biliş yaklaşımıdır. Vygotsky doğduğumuz zamandan itibaren çoğu bilgiyi sosyal etkileşimler yolu ile edindiğimizi söyler (aktaran Santrock, 2011). Çocukların, çevreye dikkat etme, hatırlama, yöntemler geliştirme, sorun çözme, kendi ve başkalarının bilişsel süreçlerini anlama becerilerini geliştirmesini sağlayan insan ilişkilerine vurgu yapar (Santrock, 2011). Çocukların bilişsel durumlardaki başarısının altında yatan üst bilişsel ve sosyal biliş süreçlerinin anlaşılması gerektiği söylenir (Bartsch ve Estes, 1996). Çocukların akranları hakkındaki sosyal bilişi orta ve geç çocuklukta akran ilişkilerinin anlaşılması adına oldukça önem taşır. Çocuklar sosyal dünyadaki bilgileri işlerken beş aşamadan geçerler. Saldırgan çocukların başka çocuklardan gelen belirsiz davranışlar karşısında olumsuz düşünce içine girme eğilimini daha fazla gösterirler (Santrock, 2011).

Sosyal bilgiye akranlar ile geçinme becerisi de dahildir. Yetersiz tanımlanan veya açık olmayan durumlarda hangi amacın izlenmesi gerektiğini nasıl sosyal bağ kuracağını ve sürdüreceğini ve diğer çocukların kendisiyle arkadaş olması için nasıl bir yol takip edeceğini sosyal etkileşim ve gözlemler yolu ile öğrenmesi veya öğretilmesi gerekmektedir (Santrock, 2011). Örneğin, arkadaş edinmek için karşısındaki kişiye onunla ilgili güzel yönlerinden bahsetmenin, karşıdakini kendisine yaklaştıracığını öğrenmesi gibi. Sosyal biliş zinciri, ilk olarak uyaran bir olay ile başlar, sonra algılama ile devam eder, sonra kategorileştirme, düzenleme, çıkarımda bulunma, geri getirme ve en son karar aşaması ile sonlanır. Tüm bu basamaklar, algısal girdiden davranışsal çıktıya kadar birbirine bağımlıdır (Arkonaç, 2001).

Biliş, bilgi akışı ile başa çıkmak için pek çok kestirme yol kullanmaktadır. İnsanlar, kural olarak olabildiğince ekonomik düşünür ve inançlarından vazgeçmek istemezler. Bu durum, bilişsel cimrilik kavramı ile tarif edilir (Taylor ve ark., 2007). Tutarlı bilgilere ulaşmak için en ekonomik yoldan bazı yargılara varmak zorundayızdır. İnsanlar problem çözerken hızlı ve ekonomik davranabilecekleri muhakeme yollarını tercih ederler, fakat bazen bilişsel tembellik olarak da tanımlanan bu kavram daha fazla bilişsel hata yapmaya da yol açabilmektedir (Arkonaç, 2001).

Sosyal etkileşim ve iletişim, karşımızdaki kişilerin duygu durumlarındaki değişimleri doğru fark etme ve bunlara uygun tepkiler verebilmeye dayanır (Kadak ve ark., 2013). Genellikle bir insana güvenip, dürüst bulup ya da tehlikeli bulduğumuzu fark etmemiz sadece görüntüsü ve yüzündeki ifadeden alınan ipuçlarını bile o kişi hakkında başka hiçbir şey bilmiyorsa bile temel bir fikir sahibi olmamız için yeterlidir (Frith ve Frith 2007).

İnsan her zaman kendi davranışlarının sonucunda karşılaştığı ödül veya ceza geri bildirimlerine göre davranışlarını düzenlemez. Bazen cezadan kaçınmak için, başkalarının da benzer durumlarda verdiği yanıtları gözlemleyerek veya geçmiş deneyimlere ait benzer bir duruma gösterilen tepkileri dinleyerek de kendi davranışlarımızı düzünleyebiliriz. Diğer insanların duygusal reaksiyonlarını, kendi

davranışlarımıza rehberlik etmesi için kullanmak “sosyal referans” almak olarak tanımlanır.

Küçük çocuklar yeni bir nesne ya da durumla karşılaştığında annelerinin yüz ifadelerini izleyip, onu referans alma eğilimindedirler. Eğer annenin ifadesi korku belirtiyorsa, dokunacağı oyuncaktan kaçınma davranışı gösterirler fakat annenin yüzünde memnuniyet ifadesi varsa, oyuncuğa dokunma davranışı gösterebilirler. Bu seviyedeki sosyal öğrenmelerin yüksek seviyede bilinçli bir işleme süreci gerektirmediği de söylenir. 14 aylık bebeklerde yapılan bir çalışmada sosyal referansların alınacağı kişilerin yabancılardan değil, bebeklere bir parça tanıdık gelen, çevrelerinde bulunan yabancılardan seçtikleri bulunmuştur. 24 aylık bebeklerle yapılan çalışmalarda sosyal referansların tamamen yabancılardan da seçilebildiği bulunmuştur. Akranlar kamusal figür ve ikonlar da sosyal referans kaynağının temelini oluştururlar; ileri çocukluk ve ergenlik dönemleri için model alınmasında özellikle önemlidirler.

Sosyal referansları belirlemeye çalışmak, başkalarının aynı objeye karşı farklı beğenileri olduğunun da kavranmasını sağlar (Frith ve Frith 2007).

Yüz ifadeleri insanlarda iletişimin öncülüdür (Darwin, 1995). Nöronal mekanizmalar başkalarının duygularının doğrudan anlaşılmasına olanak veren bir aynalama sistemini oluşturur. Bu nöronlar başkalarının duygu ifadelerinin bilişsel temsil ve taklidini gerçekleştirerek onların tanınmasına olanak sağlar (Altunel ve ark., 2008).

Sosyal biliş, kişilerin neden belirli bir şekilde davrandıklarını anlamaya çalışır. Sosyal ipuçlarından yola çıkarak insan davranışlarının altındaki nedenleri çıkarsama süreci olarak da tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 2008). Fakat herkesin sosyal bilgiyi işleme becerisi de farklılık gösterir (Erdley ve ark., 2010). Bir kişi hakkında kararımızı belirleyen en belirgin şey, o kişi ile karşılaşılan ilk anda edinilen ilk izlenimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2008). Bu izlenimler genellikle sözel olmayan iletişim kaynakları ile elde edilir.

Yüz ifadeleri, kişi ile aramızdaki uzaklık, fiziksel görünüm, beden dili, sesin tınısı, ritmi, gürültülülük derecesi ve göz teması en sık başvurulan kaynaklardır (Kağıtçıbaşı, 2008). Sosyal öğrenme için kullanılan, kişilerin birbirlerini anlamaları için kullanılan en temel ifade göz temasıdır. Göz teması ilgilenilen ya da önemsenen bir noktaya işaret eder (Frith ve Frith 2007).

Darwin bazı yüz ifadelerinin doğuştan ve evrensel olduğunu, tüm dünyada aynı anlamı taşıdığını söylemiştir (Kağıtçıbaşı, 2008). Evrensel yüz ifadelerinin, hayatta kalmak adına katkı değeri yüksektir (Taylor ve ark., 2007). İnsanlar nereli olurlarsa olsunlar 6 temel duyguyu tanıyabilirler. Brezilya, ABD, Şili, Japonya üniversitede eğitim gören denekler, aynı yüz ifadelerine aynı heyecan isimlerini kullanmışlardır. Ekman, aynı çalışmayı hiç film görmeyen ve İngilizce bilmeyen “yeni gine yerlileri” ile tekrarlamış ve kültürel sınırları aşan evrensel heyecan ifade kodları bulmuştur. Bu duygular, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık, üzüntü, korku ve tiksindir (Ekman, 2003).

Darwin’in söyledikleri ile Ekman’ın araştırmaları benzerdir. Korku ve kızgınlık gibi duygular, mutluluk ve sevinç gibi duygulara kıyasla daha kolay tanınırlar. Olumsuz özellik izlenimleri olumlu özelliklerden daha hızlı değiştirir (Kağıtçıbaşı, 2008). Mutluluk, herhangi bir kişinin bize gönderdiği iletinin, kolaylaştırıcı ve kalıp yargısal bir şekilde işlenmesine neden olurken, nötr duygular karşıdaki kişi tarafından aktarılan bilginin sistematik bir şekilde işlenmesine yol açar (Taylor ve ark., 2007). Başkalarının neler hissettiklerini, bakışlarının yönü ve yoğunluğuna bakarak da çıkarsarız. Fakat bu bakışlara yüklenen anlamlar kültüre göre değişmektedir (Kağıtçıbaşı, 2008).

İnsanlar, etraftaki kişiler hakkında bilgi elde etmeye motive eden izlenimleri parça parça yapılandırır (Taylor ve ark., 2007). Kişi diğerleri ile girdiği etkileşimlerde önce kodlama sonra da sosyal ipuçlarını yorumlamaya çalışır. Bu iki adımda bireylere rehberlik eden önceki deneyimlerimize temellenen sosyal bilgilerdir. Örneğin, bir akranı çocuğun oyuncağını kırdıysa ve o akran önceden o çocuğun şahit olduğu bir ortamda suçlu bulundu ise, çocuk kendi oyuncağını, kaza koşullarındansa, düşmanca bir tutumdan dolayı kırdığını daha çok düşünebiliyor. Yine daha kapsamlı benzer bir çalışmada çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere videolar izletiliyor, izletilen senaryolarda

düşmanca niyetin anlaşılır olup olmadığı oylatılıyor. Bir davranışı kazara yapmakla bilerek yapmak arasındaki farkı ayırmaları isteniyor, ya da bu düşmanca tutumu anlaşılır bulup bulmadıkları ölçülüyor. Yaş arttıkça, deneysel öğrenmeye bağlı olarak bilerek yapıldığına dair algılar fazlalaşıyor (Erdley ve ark., 2010).

Doğru olmaya ve doğru izlenimler vermeye çalışarak diğer insanların amaçlarını anlamaya çalışırız. Çevremizi anlamak için kategorileştirme yetmediğinde, bireyselleşmiş bilgi kullanılır. Örneğin, bir şöför Shakespeare'den alıntı yapıyorsa onun hakkında biraz daha öğrenmeye güdüleniriz (Taylor ve ark., 2007). Araştırmalar göstermektedir ki insanlar kendi duygularını, neşeliyim, üzgünüm gibi tanımlarken, büyük ölçüde diğer insanların duygularına dair çıkarımlarında kullanılan aynı ipuçlarına dayanmaktadır (Arkonaç, 2001).

Yaşam boyu, sözsüz davranışların sergilenişi hakkında resmi olmayan kurallardan çok şey öğrenilir (Ekman, 2003). Bir kişi bir dertten söz ederken, başka bir şeyle uğraşıyorsa o işe ara verip, anlatılan derdi paylaşmayı öğrenmiş olmak bu sergileme davranışına örnek olarak verilebilir. Sergileme kuralları, sadece belirli bir durumda hangi duygunun gösterilebileceğini değil, bu duygunun nasıl sergileneceğini de belirler (Ekman, 2003).

Sözsüz davranış kullanımında cinsiyet farkı da rol oynar. Kadınlar, daha anlatımcı ve derinlemesine ifadelerde bulunurlar, sözsüz davranışları daha çok kullanırlar. Erkelere, kızgınlık ifadelerini daha iyi aktarırlar (Taylor ve ark., 2007). Kişinin motivasyon kaynağı da çıkarımlarına yön verir. İnsanlar genelde sosyal ipuçlarını kendilerine hizmet eder bir şekilde geliştirirler. Kötü şeylerin olmayacağı inancına tutarlı kuramlar geliştirmek gibi.

Sosyal çıkarsamayı etkileyen başka bir alan da kişinin bir konuda uzman hissedip, hissetmediğidir. Uzmanlık çoğunlukla daha isabetli yargılara götürür. Bir çalışmada kendilerini bilgili bulanların, daha az bilgi toplama gayretinde oldukları böylece daha başarısız kararlar verdikleri bulunmuştur (Taylor ve ark., 2007).

Sosyal biliş, yanlıdır (Taylor ve ark., 2007). Toplumsal çıkarsamamalar, mantıksallık ve doğruluktan ayrılabilir. Önceden yaşanmış deneyimler, arzular, ihtiyaçlar ve niyetler yargıya varma sürecini etkiler (Arkonaç, 2001). Bu yanlılıklar, kişilerin bilgi yığını arasında daha çabuk ve işlevsel yargılara varmaya ihtiyaç duymalarından kaynaklanabilir. Toplumsal çıkarım için belli adımlar mevcuttur: bilgi toplama, hangi bilgilerin kullanılacağına karar verme, bilgileri sonuç bir yargıda birleştirme (Taylor ve ark., 2007).

Son yıllarda, sosyal psikoloji, sosyal biliş sürecinin otomatik ve farkında olmadan gerçekleşebildiğine ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır (Taylor ve ark., 2007).

Sosyal bilişi şekillendiren bilişsel terapide de kullanılan en temel kavram “şema” kavramıdır. Çevrenin sunduğu her bir görev için ayrıntılı ve zaman alan problem çözme süreci oluşturmak yerine daha önceden bellekte depolanan ya da yer edinmiş bilgilerden yararlanır. Şemalar, bu tanıma karşılık gelen bilişsel çervelerdir. Yeni bir durumla karşılaşınca, onu yeniden ve yeniden yorumlamaktansa daha önceki bilgilerden referans alıp, benzer durumlara ilişkin bilgilerden fayda sağlarız. Sadece yeni bilgileri açıklamak ve değerlendirmek için kullanmanın yanı sıra boşlukları ve eksik bilgileri de doldurmaya da yardımcı olurlar. Şemalar, öyle güçlü yapılardır ki kendini gerçekleştiren kehanetlerin biçimlenmesine bile sebep olabilirler. Anımsamayı, otomatik çıkarsamayı ve yorumlamayı kolaylaştırırlar ve bilgi işlemeyi hızlandırırlar fakat yanlış bilgileri örgütleme, genelleme, ön yargıda bulunma ve bazen gerçek karşıtı akıl yürütme hatası yapmaya da neden olabilirler. İnsanlar gelecek için, vardıkları yargılarda sorumlu tutulabileceklerini düşündüklerinde şemalardansa daha fazla gerçekçi kanıtlara bakarlar (Taylor ve ark., 2007).

Sosyal biliş neden önemlidir? Neden başkalarına uyum sağlamak veya itaat etmek zorunda hissederiz? Sosyal kuralların çoğunluğu yasal bir mecburiyet taşımadığı halde neden bu kurallara uymaya güdülenmişizdir? Cevabı sosyal kabulün bir ödül olarak algılanışında gizli olabilir (Sakallı, 2000). Her tür ilişki kurulumunun altında yatan temel amaç, belirli sosyal amaçlara, kazanımlara (popülerlik, onaylanma, benzerlerle olmaktan dolayı güven duyma vb.) ulaşmak şeklindedir (Erdley ve ark., 2010).



Diğerlerini memnun etmek, sevilmek, sayılmak ister insanlar ve aynı şekilde cezadan, reddedilme ya da dışlanmadan kaçınırlar (Sakallı, 2000). Sosyal etki, motivasyonunuzun kaynağına göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, bir kişi yapması hoş karşılanmayan bir davranışı sadece o grubun içindeyken kontrol edip, grubun dışında ve yalnızken yapmayı tercih edebilir. Bu sosyal kurallara bağlı bir sosyal etkileşimdir, kısa sürebilir. Her durumda nasıl davranılması gerektiğini bilinemeyebilir. Bu bilgiler, diğer insanların ne yaptıklarını gözlemleyerek elde edilir. Örneğin, üst sınıftaki öğrencilere sorular sorarak ilerde nasıl derslerle karşılaşılacağına ilişkin ön görüşte bulunmak istemek, bu şekilde yapanları gözlemleyerek öğrenilmiş bir bilgidir ve olası problemleri önlemeye yönelik bir gözlem olduğu için bilgiye dayalı sosyal etkileşim kuralına dayanır. Bu sosyal etki ise diğerine kıyasla daha uzun süreli ve kalıcı etkiler yaratır (Sakallı, 2000).

Stereotipleme, bilişin sosyal içeriğinde önemli bir alandır. Sosyal stereotipler, bir grup insanın kendi grupları veya başka bir grup hakkında paylaştıkları gizli kurallar olarak tanımlanır. Stereotipleme, sosyal biliş zincirinde sık başvurulan bir işleme olmasına rağmen, çok da arzulanan bir süreç olarak değerlendirilir. Aşırı genelleme ya da aşırı basitleştirme şeklinde işleyen, küçültücü bir bilişsel süreç olarak görülür (Arkonaç, 2001).

Sosyal iletişim becerileri, dili içinde bulunan sosyal ortamın gerekleri doğrultusunda uygun bir şekilde kullanabilme becerisidir. Sosyal bilişi anlamak için, bebeklerin dili kullanmaya henüz başlamadığı dönemlerdeki sözsüz iletişim araçlarını nasıl kullandıklarına bakmak önemlidir. Yeni doğan bebeklerin, boş bir kağıttan ya da karışık şekilde insan yüzlerinden parçalarından oluşan şekiller arasında, yüzü andıran şekilleri tercih ettikleri bilinmektedir. Açık yüzü, kapalı yüze, doğrudan gözlere temas eden bakışları, etmeyen bakışlara tercih ettikleri bulunmuştur. Fakat ileri yaşlarda dikkat daha çok karşıda konuşan kişinin gözlerinden, ağız bölgelerine doğru kaymaktadır. Sonraki dönemlerde de etraflarında bulunan kişilerin bakışlarını takip edebilme yetisi kazanmaya başlarlar.

Bakışlar ortak dikkat mekanizmalarının oluşmasında önemlidir ve belli adımları yapabilmeyi sağlar: dikkati takip edebilme, dikkati paylaşma ve dikkati yönlendirme.

Bahsedilen bulgular bebeklerin çok ufak yaşlardan itibaren sosyal bilişe ait işlemler yaptığına ve gözlerin/bakışların anlamına önem verdiklerine kanıt niteliği taşıyabilir. 1,5 yaş itibari ile kazanılan bu yetiler, daha yüksek düzeyde bulunan sosyal ve edimsel yetenekleri kazanmalarını da kolaylaştırır. Anlık bakış takibi, işaret etme, -mış gibi oyun, dil ve sosyal iletişim gelişiminde önemli rol oynayan bu davranışları göstermeyen 12 çocuktan 10'u otizim adlı gelişim geriliği tanısı alır.

Atipik gelişimde görülen en yaygın problemlerden biri göz teması kurmada yaşanan zorluklardır, iletişimde olunan kişinin gözlerine daha az baktıkları bulunmuştur. Atipik çocuklarla yapılan çalışmalar sonucunda, sosyal biliş için en etkili iletişim aracının gözler olduğu sonucuna varılmıştır. Atipik gelişen çocukların göz teması kurmada yaşadığı zorlukların altında neler yatabileceğini araştıran çalışmalarda problemin asıl nedeninin yüzü fark etme, duygu ve ifadeleri ayırt etme gibi yüzü işleme süreçleriyle ilgili olduğu düşünülür. Bu türdeki gelişimsel gerilik yaşayan çocukların bakışlar ve ifadeleri fark etme ile ilgili tepki hızları yavaş dahi olsa başarılı olduklarını söyleyen aksi çalışmalar da vardır. Fakat bu çocukların bir kişinin gözlerinin bu kişinin istek, hedef, niyet, düşünce gibi bilişsel işleyişine, adımlarına yönelik nasıl bir bilgi taşıdığını anlamakta problem yaşadığını iddia edilir. Batı kültürlerinin dışında birçok kültürde belirli bir yaşa kadar bebekler, yüz yüze iletişim kurmakla ilgili, çıkardıkları ilk sesler bir ifade aracı ve iletişim şekli olarak kabul edilmemektedir. Yapılan çalışmaların daha fazla kişiye genellenebilir olması için, farklı iletişim kanallarından gelen ipuçlarının kültürlerarası kıyaslamalarla ya da aynı kültür içinde farklı gruplar tarafından nasıl kullanıldığının incelenmesi gerekir (Irak, 2016). Böylelikle sosyal algı, bazı temel ortak ifade ve biçimler üzerine oturur ve genellenebilir çıktılarının varlığından söz edilebilir.

Sosyal bilişi inceleyen başka çalışmalar da kardeş sayısı fazla olan ailelerin sosyal algı becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kardeşlerin birbirleri ile çatışma ve problemleri üzerine kendilerinin ve karşısındakinin istek inanç ve inanışları üzerinde kafa yorabilmesine ve uğraşmasına olanak sağlayan bir ortam olduğundan bahsedilir (Bartsch ve Estes, 1996). Aile üyeleri arasında bazı istek ve inançların çatışma yarattığı durumlarda bunların nasıl çözülmeye çalışıldığı, kişinin kendi düşünceleri ve karşısındakinin istek ve niyetleri ile paralel nasıl değerlendirmesi gerektiğini

öğrenebilmesi, ilerde daha geniş sosyal ağlar kurduğunda, alacağı ilk deneyimlerini yaşadığı referans noktaları olacağından oldukça önemlidir. Ailelerin çocukları ile duyguların ifade edilmesinin, iletişimdeki işlevselliği ve sahiciliği üzerinde konuşması, bu durumun önemini vurgularken kendi iletişimlerinde de duyguların karşı tarafa iletilmesine özen göstermeleri durumunda çocukların sosyal biliş ve üst biliş gelişimlerine fayda sağlanabileceği yönünde araştırmalar bulunur.

Erken dönemde ebeveynlerin çocuklarının istek ve arzuları hakkında yaptığı konuşmalar sosyal bilişini gelişiminde etkin bir rol oynar. Ailelerin çocukları ile oynadıkları oyunlar, -mış gibi yapılan gündelik yaşam taklitleri çocukların, insanların ve kendilerinin duygu ve inançlarını bilmeleri açısından oldukça önem taşır. Kardeş varlığı, kardeşi olmayan çocuklara kıyasla kişinin, ötekinin inanç ve düşüncelerini daha erken anlamasına olanak sağlarken, kardeşi olmayan çocukların ürettikleri hayali oyun arkadaşı da benzer işlevi görür (Bartsch ve Estes, 1996).

Sosyal biliş kavramı ile zihin okuma, içgörü, empati ve üst biliş kavramları arasında doğru orantılı ilişkilerin varlığını gösteren çalışmalar vardır (Koriat ve Ackerman, 2010). Daniel Gilbert, “mutluluğun engeli” adlı kitabında acaba ne kadar içgörü gerçekten insanları mutlu ya da mutsuz yapar adlı temel bir soru sorar okuyucularına (aktaran Myers, 2012). Verdiği cevap çok da fazla içgörünün insana kazandırdığı fazlaca şeyin arasında mutluluğun olmadığı yönündedir. İnsanların, kendilerini mutlu edecek şeylerin neler olduğunu öngörmek konusunda çok da iyi olmadıklarını vurgular. İnsanlar kendi davranışlarının nedenlerini çok doğru öngöremezken, çevresindeki insanların, örneğin yakın arkadaşlarının çok daha iyi tahmin yürüttüğüne ilişkin çalışmalar mevcuttur.

İnsanlar en fazla ve en yoğun şekilde gelecekte yaşayacakları kişisel deneyimler sonucu oluşacak duygularını tahmin etmeye çalışırlar. Fakat araştırmalar genelde yaşanan bir durum sonrası hissedilen olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluk ve süresinin tahminimizden daha kısa sürdüğünü kanıtlamıştır. İnsanların psikolojik bağışıklık sistemi hızlı ve güçlüdür, hemen harekete geçtiği için umulandan daha hızlı adapte olurlar yaşanan olaylara. İnsanlar daha kapsamlı ve büyük olumsuz olaylardan sonra

küçük olaylara oranla daha az stres hissederler. Psikolojik defans harekete geçer, fakat bu savunma mekanizması daha küçük olaylardan sonra aktive olmaz. Kişilerin etkili tahmin (affective forecasts) dedikleri bilişsel bir çarpıklığa uğramadan gerçekçi öngörülerde bulunmalarını sağlayan alan sosyal etkileşim alanıdır. Sosyal biliş ve etkileşim başkalarının davranışlarını taklit etmek, içeri almak (intake, erken dönemde) yordamak ve neden sonuç ilişkileri kurmak gibi analitik süreçlere dayanır ve kişinin kendi davranışları ile ilgili etkili tahmin oran ve pratiğini arttırabilir (Myers, 2012).

Algı ve hafıza çalışmaları kişilerin düşüncelerinin sonuçlarının, süreçlerinden daha fazla farkında olduklarını belirtir. Yaratıcı bilim insanları ve sanatçıların da düşünce süreçleri esnasında üretilen içgörülerini anlatmadıkları daha çok sonuç bilgilerinden söz ettikleri belirtilir(Myers, 2012). Bahsedilen sebeplere dayanarak, her türlü düşünsel üretimin ardında bu kadar etkili olduğu düşünülen sosyal biliş sürecinin daha ayrıntılı ele alınması, öneminin kavranması ve etkinliğinin arttırılması önemlidir.

### **1.2.1. Sosyal bilişin ölçümü**

Sosyal bilişi ölçmek amaçlı çalışmalar ilk olarak tasarlanan deneylere konulacak manipülasyonların, insanların diğer insanlara dair bilgileri işleme biçimine etkilerini nasıl değerlendirebileceklerine dair yol bulmaya çalışarak başlamıştır. Bu değerlendirmelerde, bireysel farklar da oryante edilmiş ve göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan bu ilk ölçümlerin kullanıldığı çalışmalarda çıkan bazı sonuçlarda, azınlık gruplara ilişkin insanların genel otomatik düşünceleri, kişilerin kendi kişisel inançlarına kıyasla çok daha olumsuz çıkmıştır. Sonrasında sosyal biliş çalışmalarında genellikle hafıza çalışmaları, serbest geri çağırma metodları kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda öne çıkan bazı sonuçlarda, insanlardan hatırlanması istenen senaryolarda, kişide öncelikle görevi gerçekleştirecek kişi hakkında oluşturabileceği bir beklenti yaratmak, örneğin; çok sıcak ve kibar biri, sonrasında davranışı tarif etmek, karşıdan karşıya geçen yaşlı bir kadına yardım ediyor oluşu şeklinde ipuçlarının verilmesi, sonrasında izlenen hikayede hatırlanması istenen detayları ve unsurları çok daha iyi bir şekilde geri çağırmasına yol açmıştır. Görev kişisi

hakkında hangi bilgiler sırası ile geri çağrılmıştır şeklinde de en son analiz gerçekleşir. Kişisel hafıza paradigması, tanıma ve ayırt etmektense serbest geri çağırmaya dayanır.

En çok sosyal biliş çalışmalarında hafıza paradigmaları kullanılmıştır. Metodlara yönelik eleştiriler de mevcuttur. Sosyal psikoloji fenomeni, bilişsel metodları bir meşrulaştırma gayreti ya da denemesidir. Sosyal psikologların canlı bir çekişme arenası sundukları söylenir. Bahsedilen çekişme 1960 ların başında Milgram deneyleri ile başlamıştır. Çekişmenin sonucunda 3 eleştiri teması ortaya çıkmıştır: İlki labaratuvar ortamının sahteliğinin eleştirilmesi, ikincisi gerçek yaşamdan bağımsız sahte davranışlar oluşturmak ve kendini değerlendiren soru anketleri uygulamak ve sonuncusu da yine ilk eleştiri ile ilgili olan örneğin gerçek yaşamda iki kişi arasında geçen fiili ve gerçek davranışları gözlemek ve değerlendirmekten oldukça uzak olmak. Labaratuvar ortamı ve gerçek yaşam ortamı arasındaki bu farklılık, deneylerin ya da çalışmaların, gerçek insanlar arasında arkadaşlık, yakınlık ve etkileşim adına hiç bir şey anlatmadığına işaret eder. Gerçeklik olarak ifade edilen kavram ikiye ayrılarak ifade ediliyor: olağan yani gündelik gerçeklik ve psikolojik gerçeklik. Olağan gerçeklik; her gün sahip olduğumuz çok çeşitli günlük yaşam deneyimleridir. Labaratuvar ayarları olağan gerçeklik açısından oldukça düşük özelliklere sahiptir. Psikolojik gerçeklikte, psikolojik süreçlerin altını çizer ve belki de olağan gerçekliğin düşük olduğu bir çalışmada psikolojik gerçeklik yüksek olabilmektedir. Milgram deneyi yapay bir kurgu olmasına rağmen itaat kavramının işleyişinin labaratuvar ortamı dışında da nasıl önemli bir rol oynayabileceğini göstermesi sebebiyle önemliydi. İlk uygulanan deneysel paradigmalar, olağan gerçeklikten yoksun olmakla eleştirilseler dahi bu çalışmalar, verimli bir şekilde dizayn edilmişlerdi. İç görünüm dahil olduğu otomatik bakış açılarını ve kontrollü süreçleri içeriyordu. Bu sebeple de deneylerin labaratuvar ortamı dışındaki gerçek yaşam bağlamlarında davranışı harekete geçirmek konusunda önemli bir role sahip olduğu düşünülüyordu ve zaten davranışı harekete geçirebilirlerse başarılı sayılıyorlardı.

Genellenebilirlik en bilinen ve genel sorunlardan biridir (Lambert ve Scherer, 2013). İnsan davranışları çok çeşitlidir. İnsan gözlemleyerek ve davranışı tekrar ederek ne kadarını öğrenebilir? Bilişsel yaşam oldukça karmaşık ve çeşitlidir. Düşünceler, duygular, fantaziler, anılar, dilekler. Tüm bu değişkenler sebebiyle bazen düşünce

kendini davranışta direk gösterirken, bazen bu bağlantı daha az görünürdür ya da dolayımıdır. Bu sebeple çokça gözlemlenemeyen ve ölçülenemeyecek aşama vardır.

Bazen sadece davranışa odaklanılır bu sebeple ardındaki içsel süreçler ya anlaşılmaz ya da yukarda bahsedilen dolayımından ötürü çok yanlış anlaşılabilir. Sosyal psikolojide tüm bu karmaşık dinamikleri göz önünde bulundurmak, deneyselliğin güvenilirliği açısından önemlidir. Son zamanlarda bu içsel aşamaları daha net anlayabilmek adına, hızlıca gelişen sosyal nörobilim adı verilen bir çalışma alanı oluşmuştur. Bu alan FMRI ve elektroensefalografiden (EEG) yararlanmaktadır. Dikkat, kategorileştirme ve duygular gibi kavramları çalışan sosyal biliş çalışmalarına da ışık tutan tekniklerdir aynı zamanda. Aynı zamanda sosyal psikolojiye ivme kazandıran ikinci bir arena da gelişimsel sosyal biliş çalışmalarıdır (Lambert ve Scherer, 2013). Çocuklar ve bebekler üzerinde yapılan çalışmalar, alanı daha geniş ve dinamik hale getirmiştir.

### **1.3. Sosyal Bilişin Önemi**

Sosyal etkileşim kişilerin içinde buldukları ruh durumunu da etkileyen bir çevre oluşturur. Depresif duygular gibi, mutluluk sevinç türü olumlu duygular da bulaşıcıdır. Yalnızlık, sosyal etkileşimi ve sosyal bağlantıları kişiye hatırlatan ve onu ilişki kurması için tetikleyen değerli bir duygudur da aynı zamanda. Etkileşimi başlatmaya yarayan sinyal bir duygudur. Utangaçlık ise sosyal etkileşimi ketleyen aynı zamanda kişilerin defektlerinin görünmemesi adına geliştirdikleri bir barikat semptomu da olabilir. İçinde bulunulan birtakım duyguların sosyal etkileşimi arttırıyor olması gibi, engel olması ve ketleyici etki yaratması da söz konusu olabilir. Yapılan bazı çalışmalar yalnız ve utangaç insanların daha fakir sosyal etkileşimlerinin olduğunu ortaya koyar.

Sosyal biliş becerilerini arttırmaya yönelik bilişsel terapi teknikleri mevcuttur. Güvenli alanda yeni davranışlar geliştirilip, insanların o yeni davranışı sonrasında kademeli olarak diğer alanlarda da kullanmaları beklenir. Böylece kişinin kendilik algısı daha olumlu hale gelir. Birbirine tanımayan kız ve erkelerden oluşan deneysel bir buluşma ortamında katılımcılardan çoğu eşleşmeler esnasında ilerleyen sohbet sonrası başlarda yaşadıkları gerginliğin nasıl sona erdiğini dahi fark etmeden kendilerini konuşmanın

akışına kaptırıp, özgüvenlerinin zamanla ivme kazandığını belirtmişlerdir. Altı ay sonra benzer bir çalışmada aynı katılımcılarla denendiğinde erkek katılımcıların, karşılarında daha etkileyici yabancı kadınlar olduğunda çok daha fazla konuşmaya istekli oldukları test edilmiştir. Bazı çalışmalar, aşırı eleştirel arkadaş ve ebeveynlere sahip kişilerin sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu söyler. Bunun sebebi olarak da o kişilerin çevrelerindeki insanları ikna edebilmek adına daha fazla argüman ürettikleri ve daha fazla çaba göstermek durumunda kalmaları gösterilir (Myers, 2012).

Herhangi bir aktivite ya da davranış yaparken başka insanların çevredeki varlığı yapılan hareketin akışı üzerinde bir etkiye sahiptir. Profosyonel anlamda bisiklet sporu ile ilgilenen Norman Triplett adlı psikoterapist, binicilerin birlikte çalışma yaparken, tek başlarına saate karşı çalıştıkları antremanlara oranla çok daha fazla hızlı olduklarını tespit etmiştir. Etrafta bulunan kişilerin, insanın kendi sınırlarını, tek başına iken zorlama seviyesinden daha fazla itici etki yaratarak, daha çok zorlamasına yol açabilmelerinden bahsedilir. Çevrede diğerleri varken yapılan işte kişisel performansın aksadığına dair karşıt kanıtlar da vardır. Kolay problemlerin heyecanlanıldığında çok daha hızlı çözüldüğü fakat çok daha zor poroblemelerin kaygı arttıkça gittikçe daha kötü çözülmeye başlandığı belirtilmiştir.

Sosyal beğenilirlik eğer kişinin vereceği cevaplarda ya da davranışlarda baskınsa, kişi kolay bir iş ile meşgul ise o esnada performansına itici etki yapabilirken, zor bir işle uğraşıyorsa tam tersi performansı düşürücü bir etki yapabilir. Diğerlerinin varlığı, kolay ve iyi öğrenilmiş görevlerde verilen yanıtların doğruluğunu artırır. Aynı zamanda daha az karmaşık görevlerin hızlı öğrenilmesini sağlar aynı şekilde daha karmaşık görevlerin de daha geç öğrenilmesine yol açar.

Su voleybolu oyuncularını üzerine yapılan bir çalışmada oyuncuların, 4-5 kişilik taraftar karşısında atışlarındaki başarı oranı % 80 iken, bu oranın izleyenlerin sayısı ve sahaya olan yakınlığı arttıkça %25 e düştüğü ifade edilmiştir. Bir davranışa ilk kez kişinin yakın çevresinden biri şahit olduğunda, örneğin aile üyelerinden biri o kişiyi bir resitalde ilk kez izlerken, diğer denemelere kıyasla vücudun verdiği heyecan tepkisi çok daha yüksek olacaktır. Yapılan bazı performanslarda dikkati o anki işe vermekle dinleyen ya da

izleyenlerin algısına vermek arasında çatışma yaşanabilir. Bu da performansa başkalarının varlığının bazen olumsuz bir etkisinin olduğunu gösteren nedenlerden biridir. Başkalarının varlığının insanlarda uyarıcı etki yaratmasının temel sebebi, onlar tarafından nasıl değerlendiriliyor olmakla ilgileniyor olmaktan kaynaklanır. Bazı araştırmalar, alçak bölmelerle ayrılan geniş çalışma alanlarının olduğu yeni ofis tasarımlarının, açık alanda çalışmanın getirisi olarak görevi daha iyi öğrenebilme açısından performansı arttırdığını fakat başkalarının varlığının farkındalığının yaratıcı düşünme ve karmaşık görevleri yerine getirme sürecinde bozucu etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Myers, 2012).

Araştırmacılar, küçük yaşlarda başkalarının açılarını değerlendirme becerisi kazanmanın ve kelime öğrenme hızının bilişsel gelişim ve dil gelişimi açısından çok kritik ve önemli bir rol oynadığını belirtir. Kişinin kendine dair farkındalığının düşüşü, başkalarına dair farkındalığın düşüşüne sebep olur. Ruhsal sağlık alanında yapılan bazı çalışmalarda kişilerin kendi başarısızlık ve hatalarına karşı düşen farkındalık düzeylerinin, bir süre sonra içgörülerinin yok olmasına sebebiyet verdiği yolundadır.

Sosyal etkileşim alanında bozulmaların görüldüğü şizofreni, demans, otizm gibi bozukluklarda da hastaların içgörü seviyeleri oldukça düşüktür bunun paralelinde de kendi hatalarına ilişkin farkındalıkları kaybetme, azalmış bir empati yeteneği ve karşısındakinin duygusal ifadelerini tanıyamama ve fark edememe özellikleri de eşlik eder (Frith ve Frith 2007). Bahsedilen durum kendiliğin farkındalığı ve diğerlerinin farkındalığı arasındaki bağlantının altını çizer.

Yeni nesil çalışmalar, birilerinin davranışlarını yordamak konusunda çoklu değişkenlerin payı olduğu modellerin geliştiğini söyler (Erdley ve ark., 2010). Sosyal bilgiyi işlemede duygusal ve bilişsel süreçler paralel bir şekilde etkili olur. Bireylerin sosyal davranışını tahmin etmek için, amaçlarına dair düşmanca bir tutum içinde olup olmamaları, sosyal başarı ve başarısızlıklarına dair tutumları, bilgi stratejileri, kendilerine dair yeterlilik algıları, çıktılara dair beklentileri ve öfkelerinin haklılığına dair inanışları önemlidir.



Davranışlara yön veren temel duygulardan biri olan agresyona dair inanışlarla ilgili ergenlerle yapılan bir çalışmada, karşı taraf kişiyi tahrik etti ise kişi ona vurabilir şeklindeki ifadelere dair sebepler sıralanmıştır. Agresyon kendine güveni yükseltmeye fayda sağlar, olumsuz imajlarla başa çıkmayı kolaylaştırır, mağdurun acı çekmesini azaltır ve onun hak ettiği bir duygudur şeklindeki ifadelerin oylanması istenmiştir.

Genelde kişi vurduktan sonra hakkını savunmak amaçlı tekrardan vurmak, haklı ve yerinde bir agresif inanç ve sonucunda haklı bir davranıştır şeklinde oylanmıştır. Yetişkinlerde ise, agresyonun haklılığına dair olan inanç ve bunun yön verdiği davranışın ortaya çıkabileceği alanlar, savaş, kendini savunma zamanları ve çocuğunu koruma durumları şeklindedir. Sosyo-bilişsel değişkenler genelde bireysel farklılıklardan ve kişilikten etkilenir ve de genellikle uyumsuz davranışlar üzerinden ölçülür (Erdley ve ark., 2010). Bu sebeple düşmanca tavır ve agresyona ilişkin araştırma sayısı fazladır.

Sosyal biliş, dış dünyayı, diğer insanları ve çevresel bağlamı bir arada değerlendirebilme yetisi olduğu için başkalarının duygularını tanıma ve anlama becerileri de sosyal bilişi oluşturan değişkenlerden biridir. Başkalarının duygu ve düşünceleri üzerinde düşünme, onların fikir sistemlerine eşlik etmeye çalışma ve ima, jest, mimik gibi anlatımlardan, doğru anlama varmanın üst bilişsel farkındalığı tanımlayan, kişinin düşünce süreçlerinin farkında oluşu ile ilgili olabileceği düşünülmüştür.

#### **1.4. Düşünme İhtiyacı**

Düşünme ihtiyacı, bireylerin çaba gerektiren bilişsel etkinliklerle meşgul olma ve bundan hoşlanma eğilimlerini ifade eden bir kavramdır (Aydemir ve Kubanç, 2014). Yoğun çaba gerektiren düşünsel faaliyetlere girme ve bu tür faaliyetlerden hoşlanma derecelerini belirleyen bir kişilik değişkeni olarak ele alınır (Brehms ve Kassin, 1990). Üst düzey düşünme isteğine sahip kişilerin, sahip olduğu bilgiler üzerine düşünen kişiler oldukları kabul edilir (Aydemir ve Kubanç, 2014). Bilişsel motivasyona işaret eden bir kavram olması sebebiyle, bilişsel yeteneklerle yakından ilişkili olabileceği düşünülür. Bilişsel stratejilere sahip bireylerin öğrenme ve problem çözme becerileri açısından

farklılıklarına yorum getirmeyi destekleyen güdüsel bir kavramdır aynı zamanda (Aydemir ve Kubanç, 2014). Bu sebeple üst bilişsel farkındalıkla da ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Kişinin kendi içsel düşünme güdüsü, kendi düşüncelerini izlemesini yordayabilir mi sorusunu doğurabilir. Yapılan çalışmalarda, yüksek düşünme ihtiyacına sahip bireylerin, düşük düşünme ihtiyacı olan bireylere kıyasla daha karmaşık ve bulanık problemleri çözümlenmede, problemi farklı açılardan tartmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Aydemir ve Kubanç, 2014). Cacioppo ve arkadaşlarının (Cacioppo ve Petty 1982) bir dizi çalışmasına göre yüksek düşünme ihtiyacı olan bireyler değişik yollarla anlam çıkarmaya, durumlar arasında seçim yapmaya ve problemler üzerine uzun düşünsel zamanlar harcamaya daha çok eğilim gösterirler. Yüksek düşünme ihtiyacına sahip bireyler düşük olanlara kıyasla mantık yürütücü görevlere ve bu görevlerdeki adımları anlamaya (bir metin hakkında düşünme, okuma, düşündürücü sınavlar) karşı daha olumlu bir tutum sergilerler (Cacioppo ve Petty 1982). İçsel olarak güdüdürler, dışsal güdüleyicilere ihtiyaçları yoktur.

Kavramın tanımı gereği, mantık gerektiren görevlere bilişsel bir güdü duymanın üst bilişsel farkındalık derecesinin yüksek ya da düşüklüğü ile ilgili olabileceği düşünülür. Bunun yanı sıra düşünme ihtiyacı farklı görüşlere karşı hoşgörülü ve meraklı olmak olarak tanımlanabilecek olan açıklıkla da yakından ilişkilidir (Madran, 2012). Böylelikle kavramın, üst bilişsel farkındalığın kapsamında bilişsel esnekliğin de olması sebebiyle birbiri ile ilişkisi olabileceği söylenebilir. Düşünme ihtiyacı düşük olan bireyler, yargılarını daha az bilişsel çaba gerektirdiği için, düşünme ihtiyacı yüksek olanlardan daha çok kalıp yargılara dayandırırılar (Madran, 2012). Düşünme ihtiyacı yüksek olan kişilerin kendi performansları hakkındaki tahminleri gerçeğe daha yakındır. Bu bireyler karşılaştıkları görevi daha iyi analiz edip, zorluk düzeyini ve kendi becerilerini daha iyi kestirebildikleri, aynı zamanda dikkatlerini görev üzerine daha kolay odaklayabildikleri için, daha iyi tahminlerde bulunabilirler (Reinhard ve Dickhauser, 2009). Bu da bilme hissini, görevin zorluğunu çıkarsama gibi üst bilişsel farkındalığın alt faktörleriyle olan ilişkisini gösterir.

Flavell (1987), organizma düşünmeye, yanılabilmeye ve hataya eğilimli olmalıdır der. İnsan, iletişime istekli olmalı ve düşünme süreçlerini diğer kişilere açıklamalı, aynı zamanda da kendisiyle tartışmalıdır (Flavell, 1987). Kişinin kendi hayatına yön verişinde ve seçimlerini tartmasında düşünmeye eğilimli olmak önemli bir süreçtir ve bu değişken için de üst bilişsel beceri gereklidir. İnsan hayatta kalmak için geleceğe yönelik planlar yapmalıdır, daha refah ve istediği şekilde yaşabilmek için de bu alternatif planları eleştirel bir şekilde değerlendirmelidir (Flavell, 1987).

Üst bilişsel becerilerin yapılanmasında düşünme önemlidir. Kişilerin kendilerinin veya başkalarının başarı veya başarısızlıkları üzerine düşüncelerini dile getirme ve işleme pratiğini geliştirmeleri gerekir. İlerde bu pratiğin yapılabilir hale gelmesi için, öğretmenlerin öğrencilerine birbirleri hakkında fikirlerini rahatça ifade edebilecek ortamlar sunabilmesi gerekir. Belki de üst bilişin ileri yaşlarda en aktif ve randımanlı şekli ile kullanılabilmesi için, gelişim aşamalarında ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin bu beceriyi artırma yolunda yaptıkları büyük önem taşıdığı için daha çok eğitimcilerden söz edilir. Hatta anaokulundan başlayarak tüm öğretim kademelerinde üst bilişsel bilginin açıkça öğretilmesine çok ihtiyaç vardır (Akın ve Abacı, 2011).

Üst bilişsel farkındalık ile düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel açıdan doğru orantılı anlamlı ilişkiler bulunmuş fakat tek başına bir yordayıcılığı bulunmamıştır (Aydemir ve Kubanç, 2014). Araştırmalar, bireyin öğrenmesinden, o an yaptığı görevin öneminden, öz yeterlilik duygusundan, başarıya dair atıflarından sorumlu olması için, üstbilişsel farkındalığın motivasyonla etkileşimini öngörmektedir (Çakıroğlu, 2007). Düşünme ihtiyacı kavramı da bir tür bilişsel, içsel güdülenme gerektirdiğinden, aralarındaki etkileşim veya bağ önem arz edebilmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; üst bilişsel farkındalığı etkileyen olası faktörleri (sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı) cinsiyet ve eğitim süreci gibi demografik değişkenlerle birlikte farklı yaş gruplarına göre gelişimsel olarak (beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik yaş dönemleri olarak üzere) incelemektir.

### **1.5.1. Araştırma soruları**

Üst bilişsel farkındalığı belirli değişkenlerin yordadığı varsayılmaktadır. Tüm bu boyutlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1:Cinsiyetler arasında üst bilişsel farkındalık açısından bir farklılaşma var mıdır?

2:Üst bilişsel farkındalık ile yaşı göre farklılaşmakta mıdır?

3:Düşünme ihtiyacı, üst bilişsel farkındalığı yordamakta mıdır?

4:Sosyal biliş, üst bilişsel farkındalığı yordamakta mıdır?

5:Düşünme ihtiyacı ve sosyal biliş etkileşimsel olarak üst bilişsel farkındalığı yordamakta mıdır?

### **1.5.2. Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları**

Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Ataköy semtinde bulunan, Kültür Üniversitesi'nde okuyan rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen farklı sınıf düzeyi ve yaş aralıklarında bulunan 19-29 yaşları arasında 228 kadın ve 215 erkek olarak sayıları birbirine yakın 443 kişi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen sosyal biliş, gözlerden zihin okuma, duyguları anlama ve duyguları ayırt etme ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Ayrıca örnekleme sadece Kültür Üniversitesi öğrencileri oluşturduğu için, bu da bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Üst bilişsel farkındalık ve düşünme ihtiyacı ölçekleri de üst bilişsel farkındalık ve düşünme ihtiyacı ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### **1.5.3. Araştırmanın varsayımları**

Araştırmanın örneklem grubunun, evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirlerdir. Örneklem grubunu oluşturan kadın ve erkekler, uygulanan ölçeklerdeki maddeleri doğrulukla yanıtlamışlardır.

## 1.6. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, üst bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmaların içinde sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı değişkenleri ile birlikte etkileşimsel olarak incelenen başka çalışmaların olmaması sebebiyle ayrıca üst bilişsel farkındalık ölçümlerinin ergenlikten çıkış sonrası değişen informal düşünce yapısının evrildiği dönem olarak bilinen beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik dönemlerini kapsamaması açısından da alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilir.

Çalışmanın, eğitimcilere ve ebeveynlere de yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünülür. Sosyal biliş becerileri ve düşünme ihtiyacı gelişmiş kişilerin daha kapsamlı üst bilişsel farkındalıklarının yüksek olabileceği ve bu durumun kişilerin kendilerini ve kendi yetkinliklerini tanıma, seçimlerinin nedenlerini ve sonuçlarını doğru değerlendirebilme becerisini arttıracığı düşünülür.

Zihin kuramı ve üst bilişsel araştırmaların birleşerek yaşam boyu üst biliş gelişimi ve epistemolojik düşünce gelişimi çalışmalarının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülür. Çalışma, bilişsel gelişimin yaşam boyu sürdüğüne dair güvenilir kaynaklar sunmaya çalışması açısından önemlidir.

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; İstanbul'un Ataköy semtinde bulunan, İstanbul Kültür Üniversitesinde 19-29 yaş aralığında, eğitimine devam eden bireyler oluşturur. Çalışma grubunu ise Kültür Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerden rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilen farklı sınıf düzeyi ve yaş aralıklarında bulunan 19-29 yaşları arasında 228 kadın ve 215 erkek olarak sayıları birbirine yakın 443 kişilik bir örneklem grubu oluşturur. Burada öğeler ya da kişiler rastgele seçilmiş ve bundan dolayı sistematik bir yanılığ söz konusu olmamıştır. Seçilen öğelerin belirlenmesinde sadece şans faktörü rol oynamıştır. Normal gelişim gösteren insanlardan oluşan çalışma grubunda nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

#### 2.2. Veri Toplama Araçları

##### 2.2.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gibi sosyo-kültürel özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

##### 2.2.2. Yüzde dışavuran duyguların tanınma ve ayırt etme testi (YDTT)

Yüzde Dışavuran Duyguların Tanınması Testi (YDTT) 1993 yılında Kerr ve Neale tarafından geliştirilmiş bir testtir. Değişik duygu dışavurumları gösteren 19 siyah beyaz yüz fotoğrafı içeren bir slayt sunumu biçimindedir. Fotoğraflar altı ana duyguyu (neşe, hüzün, öfke, korku, şaşkınlık, utanç) içermektedir. Test, fotoğraflar sırayla on beşer

saniye süreyle görünecek ve fotoğraflar arasında onar saniye zaman aralığı olacak biçimde ayarlanmıştır.

Katılımcının eline her sorunun karşısında seçenek olarak altı ana duygunun yazılı olduğu, 19 maddelik bir yanıt anahtarı verilir. Katılımcıdan karşısına sıra ile gelen fotoğrafları izlerken her fotoğraftaki duygunun elindeki anahtarda yazılı olan altı ana duygudan hangisine en çok uyduğunu işaretlemesi istenir. Arkasından gösterilen altı ana duyguyu (neşe, hüznün, öfke, korku, şaşkınlık, utanç) içeren 30 siyah-beyaz fotoğraf çifti katılımcılara sunulmaktadır (Erol, 2009). Yüzde Dışavuran Duyguların Ayırt Edilmesi Testi (YDAT)'nde fotoğraf çiftleri aynı ya da farklı duygulanımları gösterir. Bu test de slayt sunumu biçiminde düzenlenmiştir. Her fotoğraf çifti, on beşer saniye süre ile ve arada onar saniye zaman aralığı olacak biçimde izleyicinin karşısından geçer (Erol, 2009).

Katılımcıdan her fotoğraf çifti için, iki yüzdeki dışa vuran duygunun aynı mı, yoksa farklı mı olduğunu ayırt edip, işaretlemesi istenir. Yanıt anahtarında her soru karşısında 'farklı' ve 'aynı' seçenekleri yazılıdır. Yanıt doğru ise 1, yanlış ise 0 puan alınır. Testten alınabilecek en yüksek puan 30'dur. Doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için ise 0 puan alınır. Testten alınabilecek ilk kısım için en yüksek puan 19'dur. İkinci kısımdaki duygu ayırt etme bölümü için ise 30 puandır (Erol, 2009) Geçerlik ve güvenirlik çalışması Erol ve ark. tarafından yapılmıştır (Ulusoy ve ark., 2015).

### **2.2.3. Gözlerden zihin okuma testi**

Sosyal bilişin parametrelerinden biri olan duygu tanıma yetilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve gözlerden bilişsel bir durumu anlamayı içeren bu test, Baron-Cohen ve ark (2001) tarafından geliştirilmiştir. Klinik ve klinik dışı gruplarda uygulanabilen bu test ilk olarak 1997 yılında erişkinlerde sosyal bilişsel yetilerin değerlendirilmesi amacı ile 25 soru olarak yayınlanmıştır (Akoğuz, 2014).

Testin son hali 36 madde ve 4 yanıt seçeneği (bir hedef, üç çeldirici) içermektedir. Test, kişilerin sadece göz çevresini gösteren ayrı resimlerden oluşmaktadır. Bütün fotoğraflar

bir boyutta (15x10 cm) standardize edilmiştir ve hepsi siyah beyazdır. Hepsinde yüzün aynı bölgesi (burnun ortasından kaşa kadar olan kısım) seçilmiştir. Her madde için dört sözcüğün yerleri rastgele belirlenmiştir. Her sorunun yalnızca bir doğru yanıtı vardır. Katılımcıdan, verilen 4 seçenektan resimdeki kişinin bilişsel durumunu en iyi tarif eden seçeneği belirlemesi istenmektedir. Katılımcının uygulamayı anlaması amacıyla yetişkin ve çocuk formunda testin başında puanlamaya dahil edilmeyen bir alıştırmaya maddesi bulunmaktadır. Her doğru yanıt 1 puan, alınabilecek en yüksek puan 32'dir. Alınan puanın yüksek olması sosyal biliş ve zihin kuramı yetilerinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Seçenekler karışık duygular ya da niyetler üzerinden kurgulanmaktadır. Bu nedenle test duygu tanıma değil zihin kuramı yeteneğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin kesme puanı hesaplanmamıştır, karşılaştırmalı olarak kullanılması önerilmektedir (Akoğuz, 2014).

Testin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Yıldırım ve ark (2011) tarafından normal örneklem kullanılarak yapılmıştır ve Türkçe uyarlaması güvenilir bulunmuştur (Akoğuz, 2014).

#### **2.2.4. Biliş ötesi farkındalık envanteri**

Schraw ve Dennison (1994) ergenlerin ve yetişkinlerin üstbilişsel farkındalıklarını değerlendirmek için biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi süreçlerini temel alan 2 ana faktöre dayalı "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" adını verdikleri 52 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. Ölçek iki ana sürecin altında sekiz kuramsal alt süreç içermektedir. Bu süreçler, bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi, durumsal bilgi, planlama, bilgi düzenleme, izleme/denetleme, hata ayıklama, değerlendirmedir (Türk, 2011).

Yapılan faktör analizi, iki faktörlü ana yapıyı desteklemektedir. Beklendiği gibi biliş bilgisi kategorisinde yer alan maddeler (bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgi) birinci faktörde toplanırken, bilişin düzenlenmesi kategorisinde yer alan maddeler ikinci faktör altında toplanmıştır. Orijinal ölçeğin iç tutarlılığı .95 açıkladığı toplam varyans %65'tir (Türk, 2011).



Ölçek, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Bilişötesi farkındalık düzeyini değerlendirmek için ölçekten alınan toplam puan ölçek madde sayısına bölünmektedir. Elde edilen puanın 2,5'ten düşük olması düşük üstbilişsel farkındalığa, 2,5'ten yüksek olması ise yüksek üstbilişsel farkındalığa işaret etmektedir. Ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz madde bulunmamaktadır (Akın, Abacı ve Çetin, 2007).

### **2.2.5. Düşünme ihtiyacı ölçeği**

Cacioppo, Petty ve Kao (1984) tarafından geliştirilen düşünme ihtiyacı ölçeği 5 aralıklı likert tipi bir ölçek olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği kişinin düşünme ihtiyacının fazla olduğuna işaret etmektedir (Madran, 2012). Ölçeğin yüksek bir iç tutarlılık katsayısı vardır (Cronbach's  $\alpha = .90$ ). Gülgöz ve Sadowski (1995) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Madran, 2012). Bulgular, ölçeğin Türkçe formunun yeterli test-tekrar test ve tutarlılık değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Gülgöz ve Sadowski, 1995; Gülgöz, 2001).

### **2.3. Güvenilirlik**

Araştırma modelinde kullanılan Düşünce İhtiyacı Ölçeği ve Üst Bilişsel Farkındalık envanterlerinin genel güvenilirliği ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik; bir ölçme aracında (test) bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini, yeterliliğini ortaya koyan bir kavramdır. Güvenilirliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Özdamar (2004), Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriterlerini  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Düşünce ihtiyacı ölçeği tek boyutlu bir ölçek olması sebebiyle bütünü için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı 0,85 tir. Üst bilişsel farkındalık ölçeğinin bütünü için

hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı 0,89 dur. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa Katsayıları tablo 2.3.1 de verilmiştir.

Tablo 2.1. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Bilişin Bilgisi	10	.78
Bilişin Düzenlenmesi	21	.85

Düşünme ihtiyacı ölçeğini madde toplam puan korelasyon analizinde, madde ile toplam ya da madde ile faktör arasındaki korelasyonunun negatif olmaması ve 0.20'den yüksek olması kuralına uyumlu olarak ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonu .42 ile .72 arasında değişmektedir. Üst bilişsel farkındalık envanteri madde ve bilişin düzenlenmesi alt boyutu arasındaki korelasyonları .42 ile .62 arasında iken, madde ve bilişin bilgisi alt boyutu arasındaki korelasyonlar da .36 ile .64 arasında değişmektedir.

#### 2.4. Geçerlilik

Cacioppo, Petty ve Kao (1984) tarafından geliştirilen düşünme ihtiyacı ölçeği 5 aralıklı likert tipi bir ölçek olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği kişinin düşünme ihtiyacının fazla olduğuna işaret etmektedir (Madran, 2012). Ölçeğin yüksek bir iç tutarlılık katsayısı vardır (Cronbach's  $\alpha = .90$ ). Gülgöz ve Sadowski (1995) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Madran, 2012).

Bulgular, ölçeğin Türkçe formunun yeterli test-tekrar test ve tutarlılık değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Gülgöz ve Sadowski, 1995; Gülgöz, 2001). Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin Türkçe formunun faktör yapısı tek faktörde yoğunlaşmış ve sadece iki maddenin, her biri başka bir faktöre yüklenen 7. ve 16. maddelerin, farklı bir faktör olacak şekilde başka faktörlere yüklendiği ve faktör analizi ile bu iki faktörün madde-alt ölçek korelasyonlarının anlamlı olmayacak kadar düşük olduğu, madde- toplam korelasyonlarının da düşük olduğu ve hatta anlamlı düzeyde olmadığı gözlenmiştir

(Gülgöz ve Sadowski, 1995). Bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar, ölçeğin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin orijinalinin niteliklerine yakın ancak aynı ölçüde güçlü olmadığını belirtmişlerdir. Fakat bu ölçeğin kullanılabilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Ölçek için sorulabilecek diğer soru da ölçülenin bilişsel bir unsur mu yoksa bir tutum mu olduğudur. Yurt dışında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında aslında ölçeğin her iki unsuru da ölçebilecek nitelikte olduğu fakat zeka gibi belirgin değişkenlerin kontrol edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Gülgöz ve Sadowski, 1995).

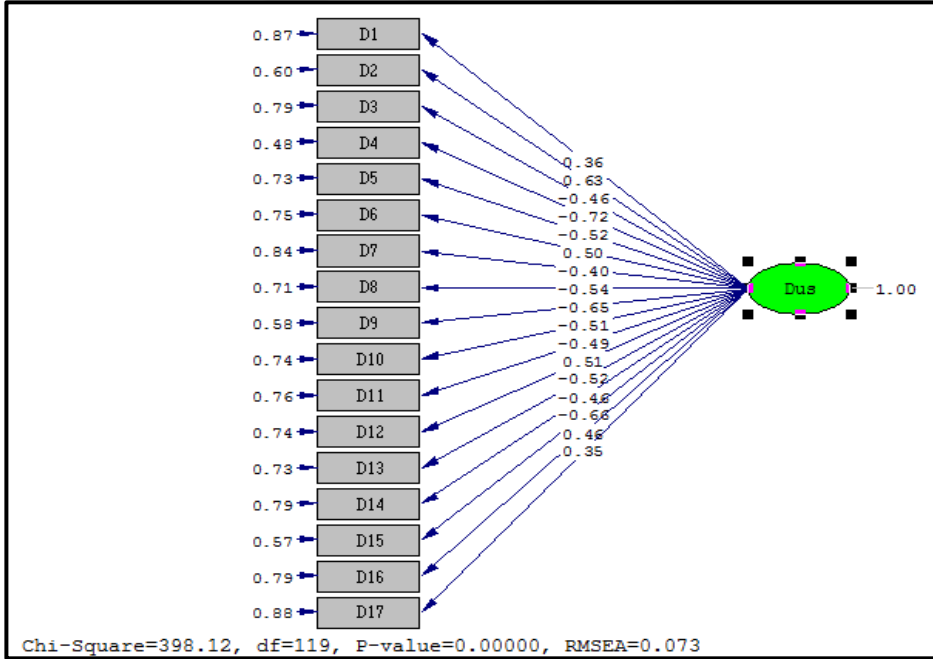
Düşünce ihtiyacı ölçeğinin aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır (Sümer, 2000). DFA’da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), İyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir.

Düşünce ihtiyacı ölçeğinin RMSEA değeri 0,073 tür. Diğer uyum indeksi değerleri ise GFI=0.90, CFI=0.94, SRMR=0.056 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, Kikare değeri 398,12, N=443, sd=119, p=0,000 istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Madde 18’in hata varyansı .90 in üzerinde kaldığı için bu madde çıkarılarak 17 madde ve tek boyuttan oluşan Düşünce İhtiyacı ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde; faktör yüklerinin .35 ile .72 arasında değiştii görülmektedir.

Tablo 2.2. Düşünce İhtiyacı Ölçeğinin DFA' ya İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

$\chi^2/sd$ (398.12/119)	<b>3.34</b>
<b>RMSEA</b>	<b>0.073</b>
<b>CFI</b>	<b>0.94</b>
<b>RMR</b>	<b>0.056</b>
<b>GFI</b>	<b>0.90</b>

Söz konusu değerler, ölçme modelinin doğrulandığına işaret etmektedir. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 2.4.2.de gösterilmektedir .



Şekil 2.1. Düşünce İhtiyacı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Yük Bulguları

Faktörden maddelere doğru çizilen doğrular üzerindeki değerler, faktörlerin maddeler üzerindeki etki büyüklüklerini (standardize edilmiş katsayıları), maddelere dışarıdan gelen doğrular üzerindeki değerler ise, maddelerde açıklanamayan varyans oranlarını göstermektedir. Gözlenen tüm madde faktör ilişkileri .30 ve üzeri olması sebebiyle anlamlı bulunmuştur.

Schraw ve Dennison (1994) ergenlerin ve yetişkinlerin üstbilişsel farkındalıklarını değerlendirmek için biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi süreçlerini temel alan 2 ana faktöre dayalı “Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri” adını verdikleri 52 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır (Türk, 2011). Yapılan faktör analizi, iki faktörlü ana yapıyı desteklemektedir. Beklendiği gibi biliş bilgisi kategorisinde yer alan maddeler (bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgi) birinci faktörde toplanırken, bilişin düzenlenmesi kategorisinde yer alan maddeler ikinci faktör altında toplanmıştır. Orijinal ölçeğin içtutarlılığı .95 açıkladığı toplam varyans %65’tir (Türk, 2011). Ölçek, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Toplam sekiz faktörde oluşan ölçeğin birinci faktörü olan “açıklayıcı bilgi” altında toplanan maddelerin faktör yükleri .49 ile .72 arasında değişmektedir ve toplam varyansın %4.4’ünü açıklamakta ve 7 maddeden oluşmaktadır (Sapancı, 2011). İkinci faktör olarak bulunan “prosedürel bilgi” 4 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri .36 ile .63 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın %5’ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör olarak bulunan yapı “durumsal bilgi”dir ve faktör yükleri .35 ile .74 arasında değişen ve toplam varyansın %7.1’ini açıklayan bu alt boyut da 6 maddeden oluşmaktadır (Sapancı, 2011). Dördüncü alt boyut “planlama”nın faktör yükleri .38 ile .65 arasında değişir ve toplam varyansın %5.7’sini açıklayan 7 maddeden oluşmaktadır. Beşinci faktör olarak belirlenen “izleme” 8 maddeden oluşur ve faktör yükleri .32 ile .83 arasında değişerek toplam varyansın %7.5’ini açıklamaktadır. Altıncı faktör “değerlendirme”dir ve 6 maddeden oluşmaktadır ve maddelerin yükleri .35 ile .70 arasında değişerek toplam varyansın %6.1’ini açıklamaktadır. Yedinci faktör “hata ayıklama”dır ve faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişmekte ve toplam varyansın %4.9’ünü açıklamaktadır. 5 maddeden oluşur. Son faktör ise “bilgiyi yönetme”dir. Bilgi yönetmeye ilişkin maddelerin faktör yükleri .32 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Toplam varyansın %6.1’ini açıklayan bu faktör 9 maddeden oluşmaktadır (Sapancı, 2011).

Üst bilişsel farkındalık ölçeğinin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, ölçeğin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulunmuştur. En düşük düzeltilmiş madde-toplam katsayısına sahip olan

7. maddenin çıkartılması durumunda iç tutarlılık katsayısının 9482 olduğu görülmektedir. Bu da, çıkartılması halinde ölçeğin tutarlılığının herhangi bir deėiŐikliėe uğramayacağını anlatmaktadır (Sapancı, 2011).

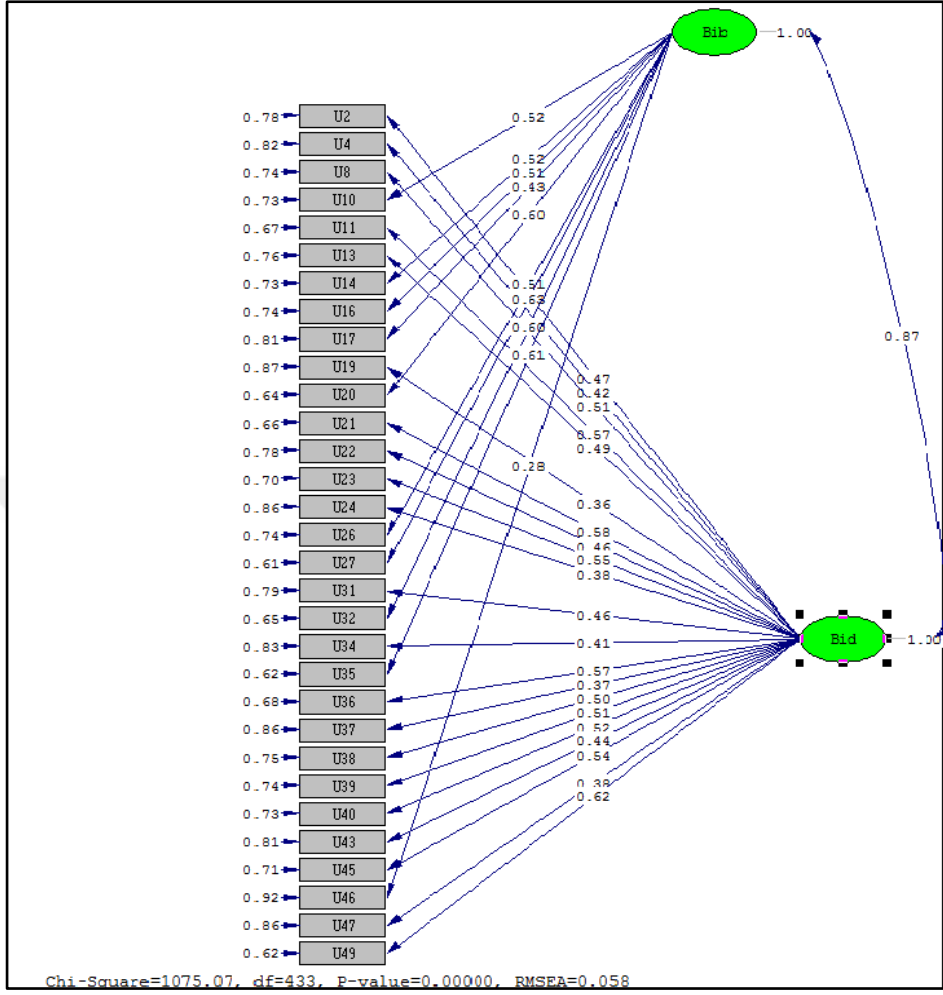
st bilişsel farkındalık leğine doğrulayıcı faktör analizi uyguladığımızda RMSEA değeri 0,058 dir. Diğer uyum indeksi değerleri ise GFI=0.86, CFI=0.95, IFI=0.95, SRMR=0.045 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, Kikare değeri 1075.07, sd=433, N= 443, p=0,000 istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatürde ölçeğin zgn hali 52 maddeden Őeklinindedir ve “bilişin bilgisi” ve “ bilişin düzenlenmesi” olmak üzere iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. Bu iki alt boyuttan 29, 12, 30, 50, 1, 6, 33, 3, 42, 5, 7,9, 25, 15, 28, 18, 44, 51, 41, 52, 48 numaralı maddeler .90 üzeri olan hata oranları sebebiyle çıkarılmıŐ ve 31 madde , 2 alt boyut olmak üzere tekrar doğrulayıcı faktör analizine dahil edilmiştir.

st bilişsel farkındalık leğinin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde; bilişin düzenlenmesi alt boyutunun faktör yüklerinin .36 ile .62 arasında deėiŐtiėi görülmektedir. Bilişin bilgisi alt boyutunun factr yükleri de .28 ile .61 arasında değişmektedir.

Tablo 2.3. st Bilişsel Farkındalık leğininin DFA’ ya İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

$\chi^2/sd$ (1075.07/433)	<b>2.48</b>
<b>RMSEA</b>	<b>0.058</b>
<b>CFI</b>	<b>0.95</b>
<b>RMR</b>	<b>0.045</b>
<b>GFI</b>	<b>0.86</b>

Söz konusu değerler, lme modelinin doğrulandığına işaret etmektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2.4.4.te gösterilmiştir.

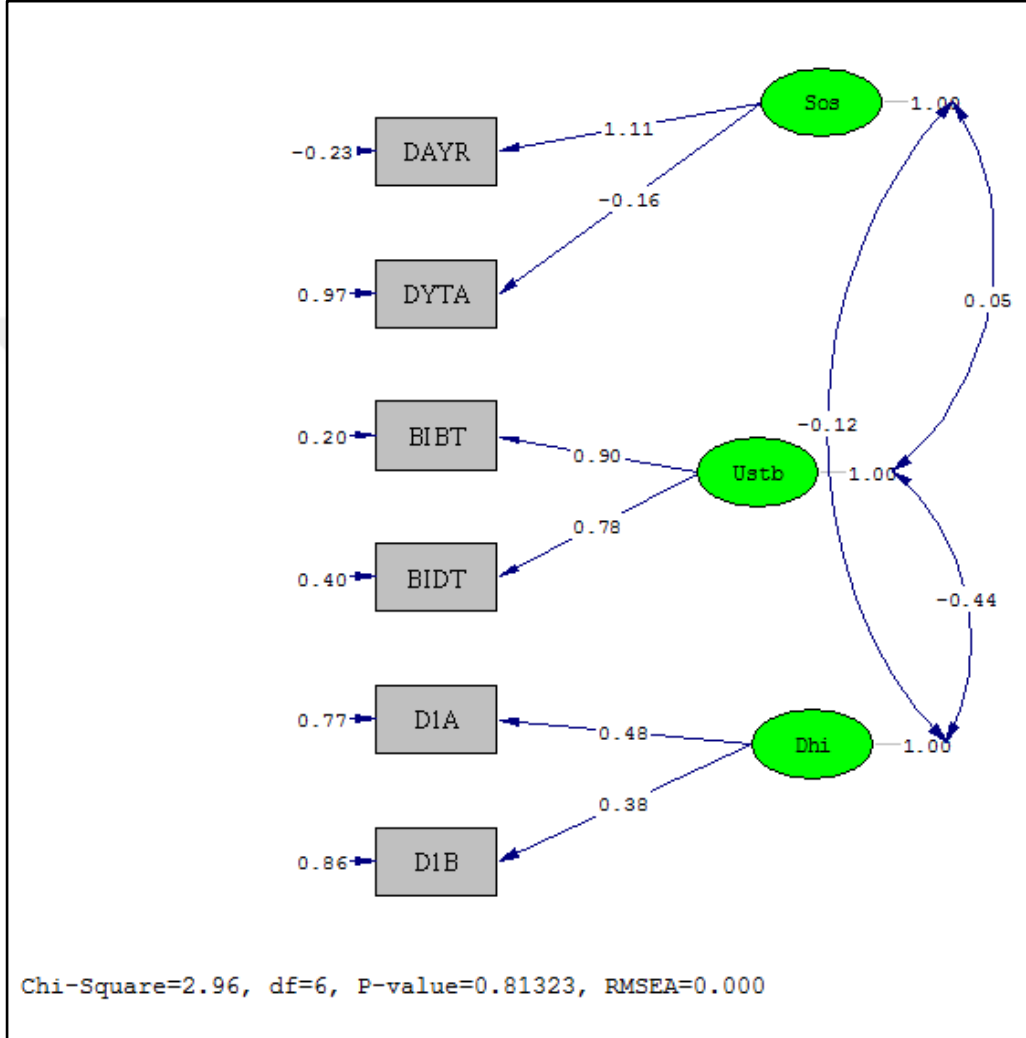


Şekil 2.2. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Yük Bulguları

Ölçme modelinde yer alan “örtük değişkenler” arasındaki yapısal ilişkileri test etmek için yapısal modelin ikinci aşamasına geçilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesinin ikinci aşamasında, alt faktörü olmayan tek boyuttan oluşan düşünme ihtiyacına parselleme yapılmıştır. Her on itemin bir parselle denk düşmesi sebebiyle 17 maddeyle yaklaşık iki parsel oluşmuştur.

Yapısal modellemede örtük değişkenler olan sosyal bilişin alt faktörleri gözlerden zihin okuma, duyguları tanıma ve duyguları ayırt etme, üst biliş örtük değişkeninin alt faktörleri olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, düşünme ihtiyacı örtük değişkeninin D1A parseli ve D1B parseli analize sokulduğunda model açılmamıştır.

Hata varyansı negatif olduğu için gözlerden zihin okuma değişkeni çıkarılıp diğer değişkenler analize tekrar sokulduğunda şekil 2.4.5. deki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 2.3. Üst Bilişsel Farkındalık, Sosyal Biliş ve Düşünme İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Şeması

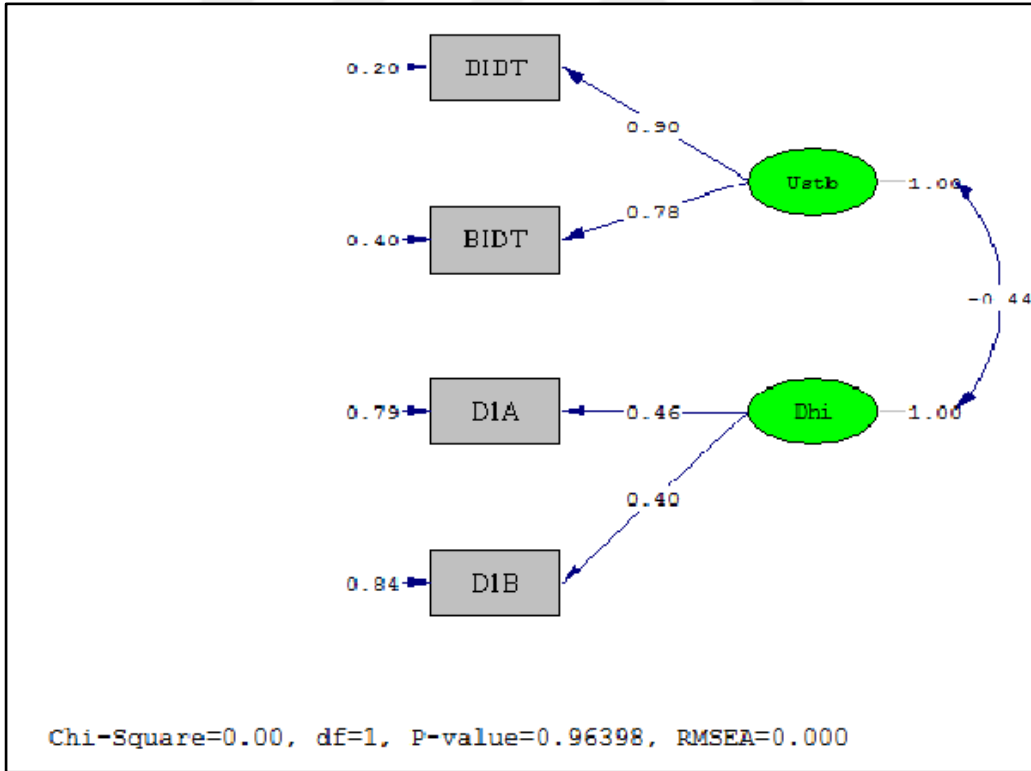
Sosyal biliş örtük değişkeninin alt faktörleri olan duyguları ayırt etme ve duyguları tanıma değişkenlerinin faktör yükleri şekil 2.4.5.de fark edildiği gibi .30 un altında olduğu için modelin bu şekliyle çalışmadığı görülmektedir.

Bu 2 alt faktör de çıkarılıp kalan değişkenler Lisrel programında analize tekrar sokulduğunda şekil 2.4.6. da görüldüğü gibi düşünme ihtiyacı örtük değişkeni için yapılan parsellemeye göre 2 parsel ayrılan D1A ve D1B parsellerinin faktör yükleri



0.40 ile 0.46 arasında değişirken, üst bilişsel farkındalık örtük değişkeninin alt faktörleri olan bilişin düzenlenmesi ve bilişin bilgisi faktör yükleri 0.78 ile 0.90 arasında değişmektedir. Örtük değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığında üst bilişsel farkındalık ve düşünme ihtiyacı arasında ters orantılı, orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmektedir( $r=-0,44$ ). Modelde hata varyansları 0.20 ile 0.84 arasında değişmektedir.

Tüm gözlenen değişkenlerin faktör yüklerinin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Modelin uyum iyiliği değerlerine bakıldığında,  $\chi^2/sd (0,00/1) = 0$  ve RMSEA değeri de 0.000 dır. Düşünme ihtiyacı arttıkça, üst bilişsel farkındalığın düştüğü söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesinde sosyal biliş, düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık hep birlikte modele dahil edildiğinde modelin açılmayışı, modelin SPSS’de çoklu regresyon analizi ile test edilme alternatifini doğrulamıştır.



Şekil 2.4. Üst Bilişsel Farkındalık ve Düşünme İhtiyacı Değişkenlerinin Doğrulamalı Faktör Analizi Yol Şeması

## **2.5. İşlem**

Araştırmada kullanılması planlanan ölçekler, İstanbul'un Ataköy semtinde bulunan, Kültür Üniversitesi'nde okuyan ve çalışan rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilecek farklı sınıf düzeyi ve yaş aralıklarında bulunan 19-29 yaşları arasındaki yaklaşık (443) kişiye on kişilik gruplar şeklinde uygulanmıştır. Toplam uygulama süresinin 45 dakika arasında sürmüştür.

### **2.5.1. Verilerin çözümlenmesi**

Verilerin çözümlenmesi için istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 for Windows programı ve doğrulayıcı faktör analizi için LISREL programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve hipotezleri temel alınarak iki bağımsız örneklemliler için t testine göre anlamlılık seviyeleri saptanmıştır. Tek yönlü ve çift yönlü varyans analizleri (ANOVA), çoklu regresyon analizi, pearson çarpım moment korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken tamamlayıcı istatistiksel metodlar olarak frekans dağılımı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları da hesaplanmıştır. Sonuçlar  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiki analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubunun Yaş Düzeyine Göre Dağılımı

Yaş	Frekans (N)	Yüzde (%)
18	62	14,0
19	58	13,1
20	64	14,4
21	49	11,1
22	54	12,2
23	39	8,8
24	26	5,9
25	18	4,1
26	18	4,1
27	18	4,1
28	12	2,7
29	25	5,6
<b>Toplam</b>	<b>443</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1.'de de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 14 ü 18, % 13 ü 19, % 14 ü 20, % 11 i 21, % 12 si 22, % 8 i 23, % 5 i 24, % 4 ü 25, 26 ve 27, % 2 si 28, % 5 i 29 yaşındadır.

Tablo 3.2. Örneklem Grubunun Cinsiyet Düzeyine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kadın	228	51,5
Erkek	215	48,5
Toplam	443	100

Tablo 3.2.'de de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 51 ini kadınlar, % 48 ini de erkekler oluşturur.

Tablo 3.3. Üst Bilişsel Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Test		
						t	Sd	p
Üst Bilişsel Farkındalık	Kız	228	120,09	13,39	1,28	2,35	441	.01
	Erkek	215	117,58	13,74	1,29			

\*p<.05

Tablo 3.3'de de görüldüğü üzere örneklem grubu cinsiyetlerine göre gruplandırıldığında yapılan bağımsız örneklemlili t testi sonucuna göre katılımcılar arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık vardır. Kadınların üst bilişsel farkındalıkları erkeklere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir (t= 2,35, p < .05).

Tablo 3.4. Cinsiyet ve Yaş Değişkeni Açısından Üst Bilişsel Farkındalık Düzey Puanlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F İstatistiği	Anlamlılık
Cinsiyet	1	571,778	3,100	,079
Yaş	1	143,918	,780	,378
Cinsiyet*Yaş	1	5,574	,030	,862
Hata	439	184,465	-	-

\*p<.05 Sd1= 1 Sd2= 376

Tablo 3.4.'te de görüldüğü gibi cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanları üzerindeki ortak etkisi (F(1, 5)=0.30, p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. 18-21, 22-26 ve 27-29 şeklinde kategorileştirilmiş olan yaş değişkeni ve cinsiyet interaksiyonu üst bilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamıştır.

Tablo 3.5. Örneklem Grubunun, Üst Bilişsel Farkındalık Toplam Puanı, Bilişin Düzenlenmesi Alt Faktör Puanı ve Bilişin Bilgisi Alt Faktör Puanının, Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

Üst Bilişsel Farkındalık Toplam Puanı	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş (3 kategori)	Gruplararası	585,554	2	292,777	1,579	,207
	Gruplarıçi	81563,367	440	185,371		
	Toplam	82148,921	442			
Bilişin Bilgisi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş (3 kategori)	Gruplararası	70,505	2	35,252	1,550	,213
	Gruplarıçi	10005,810	440	22,740		
	Toplam	10076,314	442			
Bilişin Düzenlenmesi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş (3 kategori)	Gruplararası	254,948	2	127,474	1,311	,271
	Gruplarıçi	42773,540	440	97,213		
	Toplam	43028,488	442			

\*p<.05

Tablo 3.5'te de görüldüğü üzere 18-21, 22-26 ve 27-29 (beliren yetişkinliğe giriş, beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik) şeklinde 3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üst bilişsel farkındalık toplam puanları açısından aralarında farklılık olup

olmadığını görebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarının yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır (F (2,440)=1,559 p>.05).

3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üst bilişsel farkındalığın alt faktörlerinden olan bilişin bilgisi açısından aralarında farklılık olup olmadığını görebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin bilişin bilgisi puanlarının, yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır (F (2,440)=1,550 p>.05).

3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üst bilişsel farkındalığın alt faktörlerinden olan bilişin düzenlenmesi açısından aralarında farklılık olup olmadığını görebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin bilişin düzenlenmesi puanlarının, yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır (F (2,440)=1,311 p>.05)

Tablo 3.6. Yaş ile Üst Bilişsel Farkındalık ve Alt Faktörleri Olan Bilişin Düzenlenmesi ve Bilişin Bilgisi Değişkenleri Arasındaki İlişki Sonuçları

	Yaş		
	N	r	P
<b>Bilişin Bilgisi</b>	443	-0,040	0,34
<b>Bilişin Düzenlenmesi</b>			
<b>Üst Bilişsel Farkındalık</b>	443	-0,030	0,44
<b>Toplam</b>	443	-0,040	0,37

\*p<.05

Tablo 3.6.'da da belirtildiği üzere örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları ile üst bilişsel farkındalık toplam puanı (r=-0,04; p>.01) ve alt faktörleri olan bilişin bilgisi (r=-0,04; p>.01) ile bilişin düzenlenmesi (r=-0,030; p>.01), arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır .

Tablo 3.7. Üst Bilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<b>B</b>	<b>Standart Hata B</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	142,062	10,004		14,200	,000
<b>D1A(Düşünme ihtiyacı 1.parsel)</b>	-,610	,187	-,156	-3,267	,001*
<b>D1B(Düşünme ihtiyacı 2.parsel)</b>	-,595	,236	-,120	-2,518	,012*
<b>Gözlerden Zihin Okuma</b>	,030	,178	,008	,168	,867
<b>Duyguları Ayırt Etme</b>	,127	,195	,039	,652	,515
<b>Duyguları Tanıma</b>	,119	,198	,037	,601	,548

R=0.219, R<sup>2</sup>=0.048, F=4.413 p < 0,01 p < 0,05

Tablo 3.7 de görüldüğü üzere, üst bilişsel farkındalık toplam puanı üzerinde öğrencilerin, yapısal eşitlik modellemesinde 2 ayrı parselde ayrılmış olan düşünme ihtiyacı 1 ve 2 şeklinde belirtilen alt kategori puanları, gözlerden zihin okuma puanları, duyguları ayırt etme ve duyguları tanıma puanları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre incelendiğinde, düşünme ihtiyacı değişkeninin D1A ( $\beta=-.156$ ,  $t=-3.267$ ,  $p=0.001$ ) ve D1B ( $\beta=-.193$ ,  $t=-2.518$ ,  $p=0.012$ ) alt faktörlerinin üst bilişsel farkındalık toplam puanı üzerinde negatif yönlü yordayıcılıklarının olduğu bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı arttıkça üst bilişsel farkındalık toplam puanı azalmıştır.

Tablo 3.8. Bilişin Bilgisi Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<b>B</b>	<b>Standart Hata B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	47,575	3,502		13,587	,000
<b>D1A(Düşünme ihtiyacı 1.parsel)</b>	-,209	,065	-,153	-3,195	,001*
<b>D1B(Düşünme ihtiyacı 2.parsel)</b>	-,217	,083	-,125	-2,627	,009*
<b>Gözlerden Zihin Okuma</b>	,043	,062	,035	,698	,485
<b>Duyguları Ayırt Etme</b>	,017	,068	,015	,246	,806
<b>Duyguları Tanıma</b>	,003	,069	,002	,041	,968

R= 0.222 R<sup>2</sup> = 0.049 F=4.523 p < 0,01 p < 0,05

Tablo 3.8 de görüldüğü üzere üst bilişsel farkındalığın alt faktörü olan bilişin bilgisi puanı üzerinde öğrencilerin, yapısal eşitlik modellemesinde 2 ayrı parsele ayrılmış olan düşünme ihtiyacı 1 ve 2 şeklinde belirtilen alt kategori puanları, gözlerden zihin okuma puanları, duyguları ayırt etme ve duyguları tanıma puanları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre incelendiğinde, düşünme ihtiyacı değişkeninin D1A ( $\beta=-.153$ ,  $t=-3.195$ ,  $p=0.001$ ) ve D1B ( $\beta=-.125$ ,  $t=-2.627$ ,  $p=0.009$ ) olan alt faktörlerinin, bilişin bilgisi üzerinde negatif yönlü yordayıcılıklarının olduğu bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı arttıkça bilişin bilgisi azalmıştır.

Tablo 3.9. Bilişin Düzenlenmesi Alt Faktörünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<b>B</b>	<b>Standart Hata B</b>	<b>B</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	94,487	7,275		12,988	,000
<b>D1A(Düşünme ihtiyacı 1.parsel)</b>	-,401	,136	-,142	-2,955	,003*
<b>D1B(Düşünme ihtiyacı 2.parsel)</b>	-,378	,172	-,105	-2,198	,028*
<b>Gözlerden Zihin Okuma</b>	-,014	,129	-,005	-,105	,916
<b>Duyguları Ayırt Etme</b>	,110	,142	,046	,778	,437
<b>Duyguları Tanıma</b>	,116	,144	,049	,807	,420

R= 0.197 R<sup>2</sup> = 0.039 F=3.541 p < 0,01 p < 0,05

Tablo 3.9 da görüldüğü üzere üst bilişsel farkındalığın alt faktörü olan bilişin düzenlenmesi puanı üzerinde öğrencilerin, yapısal eşitlik modellemesinde 2 ayrı parsele ayrılmış olan düşünme ihtiyacı 1 ve 2 şeklinde belirtilen alt kategori puanları, gözlerden zihin okuma puanları, duyguları ayırt etme ve duyguları tanıma puanları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre incelendiğinde, düşünme ihtiyacı değişkeninin D1A ( $\beta=-.142$ ,  $t=-2.955$ ,  $p=0.003$ ) ve D1B ( $\beta=-.105$ ,  $t=-2.198$ ,  $p=0.028$ ) olan alt faktörlerinin, bilişin düzenlenmesi üzerinde negatif yönlü yordayıcılıklarının olduğu bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı arttıkça bilişin düzenlenmesi azalmıştır.



Tablo 3.10. Üst Bilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

	<b>B</b>	<b>Standart Hata B</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	142,161	9,738		14,598	,000
<b>Gözlerden Zihin Okuma</b>	,030	,177	,008	,169	,866
<b>Duyguları Ayırt Etme</b>	,127	,195	,039	,655	,513
<b>Duyguları Tanıma</b>	,119	,198	,036	,601	,548
<b>Düşünme İhtiyacı Toplam Puan</b>	-,604	,133	-,214	-4,557	,000*

R= 0.219 R<sup>2</sup> = 0.048 F=5.529 p < 0,01 p < 0,05

Tablo 3.10 da görüldüğü üzere üst bilişsel farkındalık toplam puanı üzerinde öğrencilerin, düşünme ihtiyacı puanları, gözlerden zihin okuma puanları, duyguları ayırt etme ve duyguları tanıma puanları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre incelendiğinde, sadece düşünme ihtiyacı değişkeninin ( $\beta=-.214$ ,  $t=-4.557$ ,  $p=0.000$ ) üst bilişsel farkındalık toplam puanı üzerinde negatif yönlü yordayıcılığının olduğu bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı arttıkça üst bilişsel farkındalık toplam puanı azalmıştır.

## 4. BÖLÜM

### TARTIŞMA

Yaşamları boyunca insanlar önemli ve dikkatle düşünülmesi gereken kararlar vermek zorunda oldukları süreçlerden geçiyorlar. Flavell insanların psikolojik olayları açıklama ve onlardan sonuç çıkarma eğiliminde olduklarına vurgu yapar (Flavell, 1987). Bu edimleri gerçekleştirebilmek için üst bilişsel becerilere ihtiyaç vardır ve üst bilişsel aktivitelerle uğraşmak sosyal biliş becerilerden biridir (Flavell, 1987).

Öğrenmek, hayatta kalmak ve mücadele etmek için üst biliş temeldir. Algılanılan kendilik yeterliliğini arttıracak ve öğrenilmiş çaresizlik potansiyelini düşüreceğinden ötürü üst bilişsel farkındalığın gelişmesinin önemli olabileceği düşünülür. Başarının, öz yeterlilik duygusuyla da ilgili olduğunu söyleyen çalışmalarda, kişilerin başarıya dair atıflarını çaba harcama ve üst bilişsel stratejilerin kullanımı gibi kontrol edilebilir faktörlere atfettikleri vurgulanır. Karşılaşılan zor durumlarda sorumluluk alma becerileri yüksek olduğu için aynı zamanda çözüme fazlaca zaman ayırırlar. Bu özelliklerin, üst bilişi iyi kullanmakla dolaylı yoldan ilgili olduğu söylenir. Sorgulama sonuç olarak kişiyi kavramaya ve çözmeye götürür. Bu sebeple sorgulamanın önemini anlamak önemlidir. Üst bilişsel gelişim, kişileri bağımsız öğrenmeye sevk eder ve daha kalıcı bilgiyi öğrenmek için güdüler, bu sebeple geliştirilmesi önemlidir (Akın ve Abacı, 2011). Nasıl daha fazla öğrenilir ve doğru bilgiye erişilebilir öğrenmeden, kuram, kural ve prensip öğrenmek, gerçek potansiyelin ve yapılabilecek şeylerin keşfine varılamamasına yol açar. O sebeple, üst biliş, yapılacak bir şeyin “nasıl” ına dair etkili düşünme yolunu sunar ya da buna kaynak oluşturur.

İnsanların daha iyi çıkarsamalar yapabilmelerini sağlayabilmek için, onları uygun akıl yürütme konusunda eğitmek gerekli olabilir. Çıkarsama sürecini iyileştirmek sosyal biliş araştırmaları için önemlidir. İnsanların yaygın olarak kullandıkları sosyal bilgi işlemenin, iletişim süreçlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi için fayda sağlayabileceği söylenir (Taylor ve ark., 2007).

Üst bilişsel beceriler ile sosyal biliş becerilerinin birbiri ile ilişki içinde oldukları ve benzerliklerinin olduğu söylenir. Üst bilişin psikopatoloji çalışan klinik psikologlar tarafından sosyal kaygı ve şizofreni gibi ruhsal rahatsızlık alanlarıyla ilgili daha çok ölçümlendiği ve kullanıldığı, sosyal biliş kavramının daha çok nörobilimciler tarafından belirli tasklar vasıtasıyla test edildiği genel bir kanıdır (Hasson-Ohayon ve ark., 2015). Fakat sosyal biliş ve nörobilişin birbirinden bağımsız yapılar olduğu alanda yazında daha çok kabul edilir. Bahsedilen kanıya sosyal olan ve olmayan uyarıcıların işlenmesinde farklı sistemlerin görev aldığı sonucuyla varılmıştır (Yıldırım ve Alptekin, 2012). Bu sebeple sosyal biliş ile zihnin diğer bilişsel sistemleri ilişkili yapılar olmak durumunda olmayabilir.

Her iki kavramda ortak bir ilgiyi paylaşır esasen: kişiler sosyal etkileşim veya alışveriş için fikirlerini nasıl biçimlendirir? Sosyal biliş daha çok bilişsel, duygusal, otomatik ve istemli süreçleri işaret etmek için kullanılır. Üst biliş ise kendilik ve diğerleri arasında karmaşık bilişsel süreçleri tarif eden bütüncül bir sistemdir. Diğerlerinin fikirlerini anlamak ve anlamaya istekli ya da eğilimli olmak açısından iki kavramda temel ortak noktaların varlığıyla birleşir. Sosyal biliş duyguları tanımlama yetenekleri ve zihin kuramı ile daha spesifik olarak ilgilidir (Hasson-Ohayon ve ark., 2015). Üst biliş, sosyal yaşam kalitesine, sosyal bilişe oranla daha fazla etki eden bir değişkendir. Fakat yine de birbirine yakın kavramlar olması ama aralarında temel farkların da olması ile birlikte her iki kavram da sosyal yaşam kalitesi ile yakından ilişkilidir. Yine de bu ilişkinin varlığı ve gücü sağlıklı insanlarda daha düşük ve daha az belirgindir (Hasson-Ohayon ve ark., 2015).

Psikopatolojilerle çalışılan alan yazına bakıldığında ise özellikle şizofrenler üzerinde yapılan çalışmalarda üst bilişsel becerilerle sosyal biliş becerilerinin birbiri ile doğru

orantılı bir ilişkide oldukları görülür. Şizofrenlerin sosyal biliş ve üst bilişlerinde paralel açıklardan bahsedilir. Hem başkalarının konuşmalarını, yüz ifadelerini ve dolayısıyla duygu ve niyetlerini anlamaları bozulur hem de kendi bilişsel durumlarına dair çok dar bakış açıları vardır.

Kontrol grubu olarak HIV pozitif olan fakat bilişsel olarak sağlıklı bir grup yetişkinin ve deney grubu olarak da şizofren yetişkinlerin alındığı bir çalışmada; şizofrenlerin kontrol grubuna göre üst biliş puanlarının çok daha düşük olduğu fakat sosyal biliş puanı açısından iki grup arasında bir fark olmadığı ve iki kavramın ilişkili de bulunmadığı görülmüştür. Bahsedilen çalışmada sosyal bilişi ölçmek için sadece duygu anlama alt bileşeni kullanılmıştır ve sosyal biliş ile üst biliş arasında bir ilişkiselliğe rastlanılmamasının sebebi olarak, bu çalışmadaki temel eleştirilerden de biri olan sosyal bilişin başka sosyal biliş bileşenleri ile de birleşerek ölçümlenmeyişinden kaynaklanabileceğinden söz edilmiştir (Lysaker et all., 2012).

Düşünme ihtiyacı kavramının, modelde bulunan iki değişkenle (üst bilişsel farkındalık ve sosyal biliş) düşünme faaliyeti gerektiren her türlü konu, olay ve aktivite ile ilgili istekli bir çaba harcama biçimi şeklinde açıklandığı için kesiştiği düşünülür. Kavramın çaba gerektiren bilgi süreçleri ile pozitif ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Kavramla ilgili yapılan çalışmalar birçok bilişsel performansın, düşünme ihtiyacı ile ilişkisi olduğunu ortaya koyar.

Düşünme ihtiyacı kavramı için, alan yazında kişilikle ilgili bağlantı kurulurken bu bağlantı sosyal biliş kavramıyla birlikte ele alınır. Bilişsel güdülenmenin, sosyal bilgiyi işleme sürecini ve sosyal etkileşim paternini etkileyeceği düşünülür. Düşünme ihtiyacı yüksek olan bireylerin bilinç öncesi bilgileri işleme süreçlerinin çok daha etkili çalıştığı bulunmuştur.

Düşünme ihtiyacı sosyal algı süreçlerini ve verilen sosyal ip uçlarını değerlendirme biçimini etkiler. Sosyal ilişkiler ve sosyal bağ tercihleri üzerinde etkili olup olmadığını inceleyen çalışmalar vardır. Genellikle yüksek düşünme ihtiyacı kuran bireylerin, daha ben merkezci sosyal ağlara sahip oldukları ve zengin bilişsel kaynaklara erişmiş kişiler

oldukları bulunmuştur. Ve genellikle ilişki kurdukları kişilerin de yüksek eğitim düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan çalışmalar düşünme ihtiyacı kavramının sosyal çeşitliliğe, farklılaşmaya ve eğitimin kalitesine olumlu etkisinin olduğunu vurgular.

Düşünme ihtiyacının sosyal biliş ile olan ilişkisini destekleyen bir diğer bulgu da düşünme ihtiyacı puanı düşük kişilerin daha ön yargısal yaklaştığı ve çevresel ipuçlarında daha kalıplaşmış yargıları sorgusuzca kabul ettikleri, insanlara karşı daha yargılayıcı olduklarıdır. Hatta grubun dışında kalan kişilere dair ön yargıları yüksek olduğu için, sosyal ilişkilerinde yüksek ırkçılık gösterdikleri de söylenebilir. Yüksek düşünme ihtiyacına sahip bireyler, sosyal ilişkilerinde kendilerine verilen kompleks bilgileri çok daha detaylı işlerler ve çok daha olgun, kabul edici bir tutum göstermektedirler. Deneyime açık ve dışsal bilgiyi araştırmaya çaba harcıyor oluşları ön yargılarını azaltır. Düşünme ihtiyacı düşük olan kişiler gelen sosyal bilgiye dair karar verirken kalıplaşmış otomatik inançlarına daha fazla güven duyma eğilimindedirler. İnsanların bilişsel esnekliklerinin daha az olduğu ve de daha otomatikleşmiş yargılarının olduğunu düşünülebilir. Düşünme ihtiyacı yüksek kişiler sosyal bilgiyi derinlemesine işlerler, bu sebeple yanlış ön yargılara daha az güvenirlir (Curşeu ve Jong, 2017).

Düşünme ihtiyacındaki artış kişinin düşündüğü şeylerin çeşitliliğini arttırabilir ve bazen kendi düşünceleri üzerinde de fazlaca düşünmesiyle sonuçlanabilir. Artan düşünme sıklığı çok daha sağlam kararlara yol açabilir ve genel ön yargısal kararlardan korunabilmeyi de sağlayabilir. Fakat bir diğer açıdan bakıldığında bazı durumlarda herhangi bir ön yargıyı daha da keskinleştirip, durumu ağırlaştırabilir (Petty ve ark., 2009).

Fazla düşünme ihtiyacı kişilerin kararlarında keskinliklerinden kaynaklı bazı durumlarda körleşmelerine sebep olabilir. Kişiler kendilerinden daha çok diğer insanlara karşı ön yargılı tutum geliştirme eğilimindedirler (Maynes, 2015). Üst biliş bazen ön yargıların etkilerini azaltmak yerine bu etkileri arttırabilir çünkü ön yargıların durumlara ve düşüncelerimize etkilerine karşı daha uyanık kılmak gibi de bir farkındalık işlevi vardır.

Üst biliş bir açıdan durumlara ve düşüncelere fazlaca duyarlılık sağlaması sebebiyle ön yargısal etkileri arttırsa da bilişsel ön yargıların doğasını da yine kendi kendine durdurması açısından değerlidir. Kişilerin ön yargıları üzerine düşünme güdülleri ve bu tür bilişsel aktivitelerle uğraşmalarına dair ilgililerinin ölçümleri ile üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenleme değişkenleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Ön yargılar çok etkili ve yayılımcılardır, üst biliş her türlü yanlış ve çarpık inanışa deva bir özellik değildir fakat eleştirel düşünme ve üst biliş yaşam boyu gelişebilen önemli kavramlardır ve ön yargılar üzerinde oldukça etkilidirler.

Üst biliş araştırmaları ön yargıyı ortadan kaldırmak olmasa da yatıştırıcı ve etkili cevaplarla bu ön yargıları yanıtlama gücünü arttırdığına yönelik kanıtları ortaya koymaya çalışmaları açısından önemlidir. Çocuk yaşlarda eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık gelişimi kişilerin kendileri ve çevreleri hakkında kapıldıkları ön yargılarla daha sağlıklı baş etme imkanı sunabilir, bu sebeple eğitimciler ve aileler çocuklarını eleştirel düşünme ve üst biliş becerisi kullanımına güdülenmiş hale getirebilmek ve düşünce becerilerini geliştirebilmek için kendi yaşamsal deneyimleri, politika ve kültürel durumlarla ilgili analiz yaptırmalıdır (Maynes, 2015).

Düşünme ihtiyacı kavramının, üst bilişsel farkındalıkla ilişkisini araştırmaya çalışmak, bu farkındalığı geliştirmek için yapılması gerekenlere ya da farkındalığı artırılması için seçilecek grupların belirlenmesine bir öncül değişken olarak katkı sağlayabilir. Düşünme ihtiyacı kavramı beyinde nöronal yapılar şeklinde değildir araştırmaların söylediğine göre daha çok bir eğilim ve yatkınlık olarak karakterize edilir.

Eğilimler, inançlar, değerler ve normların etkileşimlerinin sonuçlarıdır. Fakat üst biliş daha çok yürütücü işlev mekanizmasına gibi de tanıılır (Mohammadi ve ark., 2011). Bu sebeple düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık değişkenleri arasında bir ilişki bulmak, çok da doğal bir sonuç olarak düşünülmez. Ayrıca alan yazında düşünme ihtiyacı kavramının bilişsel bir kavram mı yoksa bir tutum mu olduğu konusunda hala somut bir cevabın olmadığı da düşünülür (Gençdoğan, 2001).

İnsanların daha iyi çıkarsamalar yapabilmelerini sağlayabilmek için, onları uygun akıl yürütme konusunda eğitmek gerekli olabilir. Çıkarsama sürecini iyileştirmek sosyal biliş araştırmaları için önemlidir. İnsanların yaygın olarak kullandıkları sosyal bilgi işleme ve iletişim süreçlerinin anlaşılması, geliştirilmesi için fayda sağlayabilir (Taylor ve ark., 2007).

Üst bilişsel farkındalık, kişilerin hayatlarında önemli bir yere sahipse, alan yazında bu kavramla ilgili olan diğer değişkenleri incelemek de işlevseldir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Bahsi geçen ve kişilerin gündelik, sosyal ve toplumsal işleyişi açısından, hem de eğitim sistemi açısından önemli olduğu düşünülen, üst bilişsel farkındalık, düşünme ihtiyacı ve sosyal biliş kavramlarının birbiri ile olan ilişkileri cinsiyet ve eğitim süreci gibi demografik değişkenlerle birlikte farklı yaş gruplarına göre gelişimsel olarak (beliren yetişkinliğe giriş, beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik yaş dönemleri olarak) incelenmek istenmiştir. Bahsedilen değişkenlerin yanına da özellikle akademik bir eğitim alanı olan üniversitelerin, öğrencilerin genellikle araştırma ve düşünmeye yönelik güdülerini arttırmayı hedeflediklerini varsayarak ayrıca düşünme ihtiyacının en fazla olacağı düşünülen grubun üniversite ve yüksek öğrenim olduğu düşünülerek çalışma çoğunlukla öğrencilerle yürütülmüştür.

Kültürel ve bilişsel seviyeyi arttıracak bilinen eğitim faktörünün, yaşanılan yerle ilgisini destekleyen çalışmalar da, öğrenciler üzerinde düşünme ihtiyacı kavramının çalışılmasını daha haklı kılmaktadır. Bir çalışmaya göre büyük şehirlerde yaşayan gençlerin, köyde yaşayanlara göre düşünme ihtiyacı seviyelerinin çok ciddi bir farklılaşma ile oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Gençdoğan, 2001). Kamusal ve eğitim hizmetlerinden yararlanabilme ve yararlanamama şeklinde temel bir farktan dolayı olduğu düşünülür (Gençdoğan, 2001). Yapılan başka bir çalışma bilimsel çalışmaların yürütüldüğü durumların içinde yer alan kişilerin, dünyanın nasıl işlediği hakkında soru soran, merak eden kişiler olması sebebiyle düşünme ihtiyaçları yüksek olan kişiler olduğunu ortaya koymuştur (Feist, 2012). Aynı çalışma, kavramın eleştirel ve rasyonel düşünce ile doğrudan bağlantılarının olduğunu da söyler. Düşünme ihtiyacı kavramının sadece bir kişilik boyutu gibi değil, özerk bir bilişsel stil yapısına işaret ettiğini vurgular (Feist, 2012).

- Cinsiyet ve Üst Bilişsel Farkındalık

Bu çalışmada araştırılan değişkenlerden biri cinsiyetler arasında üst bilişsel farkındalık puanlarında bir farklılaşma olup olmadığıdır. Bahsedilen yönde alan yazında bu çalışmanın bulguları ile tutarlı çokça sonuçla karşılaşılmıştır. Kadınların üst bilişsel farkındalıkları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde erkeklerin üst bilişsel farkındalıklarından yüksektir. Yapılan bir çalışmada kadınların erkeklere oranla üst bilişsel dinleme ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullanabildikleri ve erkelere oranla üst bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mowlaie ve Samarein, 2014).

Dil öğrenimi konusunda yapılan çalışmada üst bilişsel stratejileri kullanmaları açısından kadınlar çok daha başarılı bulunmuştur. Genellikle 2. bir yabancı dili öğrenmek konusunda kadınlar daha başarılıdır. Dil öğrenmeye ilişkin erkekler kariyerleri için somut yani terfi ve kıdem primi gibi spesifik bir fayda gözetmezlerse o dili öğrenmeye karşı güdülenme göstermezler. Erkeklerin kadınlara oranla kişisel bilgi işleme gücü yüksek oluşuna rağmen doğrusal dikkat puanları düşük bulunmuştur (Mowlaie ve Samarein, 2014).

Düşünme ihtiyacı üzerine yapılan bir başka çalışmada kadın öğrencilerin, erkeklere oranla düşünme ihtiyaçlarının daha yoğun olduğu bulunmuştur (Gençdoğan, 2001). Cinsiyetin bir fark yaratmadığını gösteren çalışmalar da vardır ama sayıları azdır. Sosyo-bilişsel fonksiyonlar için cinsiyet farklılığının söz eden başka bir çalışmada ise, kadınların sosyal problemler ve sosyal çatışma çözümlerine daha çok katıldıkları vurgulanır (Mohamed, 2012). Kadınların, diğer insanlara karşı da ilgili olmaya dair verdiği ip uçları erkeklere oranla fazla bulunmuştur ve bu çalışmaların anaokulu yaşlarına kadar indiği vurgulanır. Kadınların aynı zamanda erkeklere oranla daha sezgisel oldukları da söylenir.

Zihin kuramı çalışmalarında da cinsiyet açısından farklılıklar bulunmuştur (Mohamed, 2012). Yine sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir çalışmada cinsiyet açısından biliş ötesi farkındalık puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Bilişsel strateji kullanımı ve



benlik saygısı kavramı arasında cinsiyete göre kadınların lehine farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. 5. Sınıf öğrencileri ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka iki çalışma da cinsiyet açısından üst bilişin anlamlı olarak farklılaştığı belirtilir. Okuma sürecinde kendi kavrayışını izleme ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada kadınların erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülür (Saracaloğlu ve Çengel, 2013).

- Yaş ve Üst Bilişsel Farkındalık

Araştırmanın bir başka sorusu da yaştır. Üst bilişsel farkındalık ile yaş grupları arasında bir farklılık var mıdır sorusuna yanıt aranmıştır. Gelişimsel olarak geniş yaş aralıklarının alındığı çalışma sayısının azlığı açısından yapılan bu çalışmada hem geniş hem de belirli gelişimsel dönemleri içine alan spesifik bir aralık seçilmiştir. Genç yetişkinlik ve beliren yetişkinlik dönemlerini kapsayan örneklem grubunun yapılan çalışmalardan da dayanak olarak, üst bilişsel ve sosyal bilişsel becerilerde artan bir ivme sergileyip sergilemediği bulgulanmaya çalışılmıştır. 11 ile 41 yaş arası üst bilişsel becerilerin incelendiği bir çalışmada bu fonksiyonun ergenlikten itibaren arttığı fakat yetişkinlik ve orta yetişkinlik dönemlerinde durağanlaştığı bulgulanmıştır (Paulus ve ark., 2014). Üst bilişsel becerilerin doğduktan sonra gelişmeye başlayıp ergenliğe kadar ivme kazanan ve sonrasında durağan kaldığına dair çalışmaların olduğu gibi, gittikçe ivme gösteren bir eğriye sahip olduğunu öne süren çalışmalar da vardır. Çocukluk çağında dikkat daha çok diğerlerinin durumsal bilgi ve isteklerini gözlemlemeye yönelikken, okul çağına başlanması ile çocukların dikkati daha çok öğrenme süreçlerine ve başarılı olma veya olmama durumları gibi daha spesifik türde bilgilere yönelmeye başlar, böylelikle sosyal biliş ve üst biliş becerilerinin yönü ve gücü de farklılaşır (Paulus ve ark., 2014).

Beyin görüntüleme çalışmaları, beynin, ergenlik dönemi boyunca bilişselleştirme ve üst bilişsel kararların aktivasyonuna ilişkin olarak büyük gelişimsel değişikliklerin etkisi altında kaldığını gösterir. Bu büyük gelişimsel değişikliğin artan üst bilişsel etkinlik olduğunu destekleyen davranışsal çalışmalar vardır. Erken yaşlarda kazanılan ve geliştirilen sosyal bilişsel yetenekler sonraki zamanlarda üst bilişsel bilginin gelişmesine yardımcı olur. Yapılan çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir.

Çoğunlukla çocuk yaşlarda edinilen üst bilişsel deneyimlerin çocukların, diğerlerinin öğrenme çıktılarına değerlendirmelerini etkilediğini ortaya koyar (Paulus ve ark., 2014). Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında yaş değişkeni 18-21, 22-26 ve 27-29 (beliren yetkinliğe giriş, beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik olarak) 3 ayrı gruba ve birbirine yakın sayılarda ayrılmıştır. Faktöriyel düzen analizi sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında üst bilişsel farkındalık puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Alan yazında, yaş ve üst bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiler birbirinden farklıdır ve ortak bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Yapılan bir çalışma genellikle üst bilişsel farkındalık gelişiminin çocukluk ve ergenlik döneminde arttığını ve bu sebeple o dönemlerle ilişkili daha fazla çalışmanın olduğunu vurgular (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Bir çalışmada 3-5 yaş arası çocukların üst bilişsel ve kendini düzenleme becerilerine ilişkin yeteneklerini belirtmeye başladığından söz edilir fakat bu yetenekler soyut bilgi işleme sürecine hakim olmadıkları için oldukça sınırlıdır. Düşünmek ve bilmek gibi kelimeleri kullanmaları sözel göstergeler arasında sayılabilir. Daha çok okulla ve artan yaş ile birlikte, ergenlik döneminin de sonrasında post formel düşünce yapısının gelişimi ile üst bilişsel bilgiyi, kendi bilişsel yeteneklerini düzenlemek amaçlı kullanmaya başlayabilirler (Mohamed, 2012). Genç yetişkinlik dönemi başlarında çocukluk ve ergenlikle gelişen bu ivmenin, uygun düşünce stiline ulaşılması sebebiyle yavaşladığı söylenebilir.

Yüksek öğretim düzeyinde bulunanların, daha küçük yaşlarda olanlara kıyasla üst bilişsel stratejileri daha az kullandıkları bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada üst bilişsel farkındalık 18-20, 21-22 ve 23 ile üzeri şeklinde ayrılan gruplarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüş (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Bu çalışmada da benzer yaş aralıkları kullanılmış ve alan yazındaki yaş aralığı ile kıyaslanınca aynı şekilde anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Çalışmayı destekleyen bulguların varlığı 18-29 yaş aralığındaki bireylerin üst bilişsel stratejileri daha az kullandığını düşündürebilir, ayrıca bu yaş aralığı daha dar bir grup olması sebebiyle de üst bilişsel farkındalıkla bir ilişki göstermemiş olabilir. Çok daha geniş bir yaş aralığında tekrar edildiğinde yeniden ilişki durumu incelenebilir.

- Düşünme İhtiyacı ve Üst Bilişsel Farkındalık

Araştırmada yer alan sorulardan biri de düşünme ihtiyacı kavramının üst bilişsel farkındalığı yordayıp yordamadığıdır. Sonuçlara göre düşünme ihtiyacı ile üst bilişsel farkındalık arasında ters orantılı bir ilişki olduğu, düşünme ihtiyacının, üst bilişsel farkındalığı negatif bir şekilde yordadığı görülmektedir. Alan yazında düşünme ihtiyacı ve üst bilişsel farkındalık üzerine çokça bağlantı bulunmamaktadır. Var olan çalışmalar da genellikle akademik başarıyı yordayıcı değişkenler olarak üst biliş stratejileri ve düşünme ihtiyacının pozitif yönde yordayıcılığı üzerinedir (Coutinho ve ark., 2005).

Genellikle yüksek üst biliş puanı ve yüksek düşünme ihtiyacı olan bireylerin daha yüksek problem çözme becerisi gösterdikleri bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı yüksek olan kişiler yaptıkları seçimlerde, bilişsel kaynaklarına detaylıca başvururlar bu sebeple problem çözümlerinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Yüksek üst bilişsel beceriye sahip olanlar, probleme yönelik açıklamaları almaya ve performanslarını iyiye ulaştırmaya daha güdülüdürler (Coutinho ve ark., 2005).

Farklı bir dil öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda üst bilişsel stratejilerle bilişsel aktivitelere olan motivasyon arasında ilişkiler bulunmuştur (Mowlaie ve Samarein, 2014). Düşünme ihtiyacı yüksek olan bireyler öğrenme süreçlerinde, daha eleştirel, yapılandırıcı ve ilişki stratejileri kullanırken, düşük olan bireyler daha çok ezberleme ve tekrar yolunu tercih ederler. Öğrenme aktivitelerinde sonuçtansa daha çok süreç odaklıdır (Cazan ve Indreica, 2014). Aynı şekilde düşünme ihtiyacının yüksek oluşu da o problemi daha iyi anlamaya güdülü olmakla ilişkilidir.

Düşünme güdüsünün düşüklüğü ile ilgili olarak düşük düşünme ihtiyacına sahip bireyler seçimlerinin yan etkilerine karşı bağımsızlık kazanmış durumdadırlar. Yanlış seçimlere ya da bu seçimlerin sonuçlarının olumsuzluğuna alışmış olmak, daha düşük akademik başarı, problemlerin sonuçlarına ilişkin geri bildirim almada daha az istekli olmakla eşleşebilir. Sonuçlar düşünme ihtiyacı ile üst biliş arasındaki ilişkiden çok, bu değişkenlerin, başarıyı yordayıcı olup olmadıkları üzerinedir. Bahsedilen çalışmada üst bilişin bir farkındalık mı yoksa bir beceri mi olduğu şeklinde sorgulanması söz konusu

olmuştur (Coutinho ve ark., 2005). Beceri olarak ele alındığında farklı, sadece farkındalık olarak ele alındığında ise farklı sonuçlar verebileceği tartışılmaktadır.

Yapılan bir başka çalışmada düşünme ihtiyacının, üst bilişsel farkındalığı yordayıp yordamadığına bakılmıştır (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Yüksek düşünme ihtiyacı olanların, düşüklere oranla daha karmaşık bilgileri hatırlama eğiliminde olduğundan söz edilir. Çalışmanın sonuçları, düşünme ihtiyacının, üst bilişsel farkındalığı negatif bir şekilde anlamlı olarak yordadığı yönündedir.

Alan yazında düşünme ihtiyacı ile problem çözme arasında pozitif ilişkiler varken, üst bilişsel farkındalıkla problem çözme arasında bir ilişkinin olmadığı yönünde de çalışmalar bulunur. Bu durum iki değişkenin aynı yönde artış göstereceği ve benzer sonuçlar doğuracağı anlamına gelmemektedir. Kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi olan ve bu bilgiyi, bilişsel süreç içinde devreye koyabilen kişilerin, ilişkili durumları anlamlı ve bütünsel bir şekilde yapılandırma gereksinimleri düşük olabilir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013).

Üst bilişsel farkındalığı yüksek olsa da, çevresel durumlarla veya kendi bilişsel bilgisi dışındaki durumları bütünleştirmeye ilgisi düşük olabilir. Belirtilen gerekçeler çerçevesinde negatif bir yordayıcılıktan söz edilebilir.

Yapılan bir çalışmaya göre, düşünciyi kontrol etme eğilimi fazla olan kişilerin işlevsel olmayan başa çıkma mekanizmalarından biri olan ruminasyona da yatkın olabilecekleri söylenir (Jelinek ve ark., 2017). Ruminasyon ve düşünciyi kontrol artışı, üst bilişsel farkındalığa bu açıdan olumsuz bir katkıda sağlayabilir. Bozucu bir etkisinin olabileceği düşünülebilir. Düşünciyi kontroldeki artış, düşünme ihtiyacı kavramına yakın olması sebebiyle belirli bir noktadan sonra farkındalık düzeyini düşürücü etki yapıp yapmadığını sordurabilir. Bahsedilen durum bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olabilir. Yapılan bir çalışmada üst biliş envanterinden yüksek puan alanların olumsuz duyularla daha ilişkili oldukları görülmüştür (Tajrish ve ark., 2011).

Üst biliş kavramı kendini düzenleme, kendine odaklı ilgi, döngüsel düşünce kalıpları, bastırma, ruminasyon ve kaçınma mekanizmaları kullanma, düşünce ve iç olaylara tepki kalıpları geliştirmede yatkınlık sağlar. Bilişsel esneklikle çok da doğru orantılı bir model olmadığı düşünülür. Üst bilişin fazlalığının, bilişsel açıdan esnek olmamaya ve hatta bazı nevroitik patolojilere dahi yol açabileceği tartışma sorusu olarak sorulur. Bahsedilen soru, düşünme ihtiyacı arttıkça da üst bilişsel farkındalıkta düşüş olma ihtimalini destekler nitelikte bir soru olabilir. Zorlayıcı bilişsel tekniklerin, olumsuz duygu durumunu arttıracığı düşünülür (Tajrish ve ark., 2011).

Zorlayıcı bilişsel tekniklere, düşünme ihtiyacındaki artış da dahil edilirse, üst bilişsel farkındalığın da var olan olumsuz duygu durumu ve fazla zorlanmış bilişsel sistemden olumsuz bir şekilde etkilenebileceğinden bahsedilebilir. Kalıp yargılar, önyargılar ve basmakalıp fikirlere ilişkin yapılan bir çalışmada, perspektif almanın yürütücü bilişsel özelliklerden olan üst biliş ile çok yakından ilişkili olduğu ve diğerleriyle empatik olabilme durumunu inşaa eden ve bu duruma öncülük eden bir faktör olduğu söylenir (Karlı, 2015).

Tecavüze uğramış olan kişiler hakkında, katılımcılarla bireysel ve toplumsal yargıları ayrıca inanışları üzerine inceleme yapan bu çalışmada yüksek seviyede üst bilişsel gelişim ve üst bilişsel farkındalık sahibi kişilerin basmakalıp düşünce ve toplumsal mitlere inanç oranı çok daha düşük bulunmuştur (Karlı, 2015). Bu durum bilişsel esnekliğin, üst bilişsel farkındalıkla doğru orantılı olduğunu gösterebilir. Üst bilişsel farkındalığın azlığı, bilişsel esnekliğin azlığına işaret edip çok daha otomatikleşmiş ve basmakalıp yargılarla düşünen bir hal oluşturuyor olabilir. Her hangi bir durum üzerinde çok fazla düşünmek, bilgi sahibi olmak ve hatta uzmanlaşmak, otomatikleşmeyi arttıracığından, üst bilişsel farkındalığı düşürüyor olabilir. Bazı araştırmacılar yürütücü işlevlerle üst bilişsel işlevleri aynı işlemleri kapsayan kavramlar olarak ele aldıkları için, bilişsel esnekliği de bir yürütücü işlev özelliği olarak ele aldıklarından dolayı, üst biliş ile bilişsel esnekliği paralel artan ya da azalan sistemler olarak değerlendirirler (Irak, 2005). Bilişsel esnekliğin fazla oluşu fazla bilgi edinme isteğiyle paraleldir. Düşünme ihtiyacının fazlalığı ve fazla bilgi edinmiş olmak bilişsel esnekliği artırır ve bu sayede oluşan otomatiklik, üst bilişsel farkındalığı azaltır.

Çok fazla bilinçli dikkat gerektirmeyen ve otomatik süreçlerin de içine dahil olan üst bilişsel işlemeden de bahsedildiği için bazı işlerde uzmanlaşma arttıkça, otomatikleşme de arttığından dolayı, uğraşılan iş üst bilişsel bir aktivite olsa bile, çaba sarf edilen bir üst bilişsel farkındalık sürecine gerek kalmadığı düşünülebilir.

Üst biliş ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya göre bahsedilen iki değişken arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Olumlu ve olumsuz üst bilişsel inançların öz düzenleme sürecinde önyargılara sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Sürekli olarak düşünme ve dikkati olası tehditler üzerinde yoğunlaştırma gibi stratejiler, düşünce ve duyguların etkin biçimde düzenlenmesini önleyerek düzeltici yeni bilginin öğrenilmesini engeller (Gkika ve ark., 2017). Düşünme ihtiyacı her zaman bilişin yürütücü diğer fonksiyonlarına katkı sağlamayabilir.

Bandura'nın sosyal bilişsel kuramına göre modelde davranıştan kast edilen eleştirel düşünme, bilişten kast edilen düşünme ihtiyacı ve çevreden kast edilen okul ve aile ortamıdır (aktaran Stedman ve ark., 2009). Bireylerin sosyal öğrenme döngülerini bu çembere yerleştirir. Alan yazında eleştirel düşünme ile düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkiye dair ciddi bir boşluk vardır. Alan yazında düşünme ihtiyacı kavramının güçlü kuramsal bir zeminde açıklanabilmesi için, eleştirel düşünme eğilimi ile birleştirilerek psikolojik bir yapılanma olarak açıklanması gerekir (Stedman ve ark., 2009). Fakat üst biliş ile eleştirel düşünme ihtiyacı arasında güçlü bağlantılar olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Mohammad ve Mohammad 2014).

Bir çalışmada eleştirel düşünme ve üst biliş arasındaki ilişki, üst biliş bir yetenek olarak, eleştirel düşüncenin kalitesini izler, tartar ve denetler şeklinde tarif edilmiştir. Öğrencilerin başarıları üzerine yapılan çalışmada, üst bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme becerisi arasında kuvvetli bir ilişki bulunmuştur (Mohammad ve Mohammad 2014). Eleştirel düşünmenin, üst bilişsel beceriyi içerdiği hatta bu beceriyi geliştirebilmek adına odaklanmayı sağlayan bir özellik olduğu söylenir (Maynes, 2015).

Üst bilişsel beceriler de eleştirel düşünme becerisini içerir. Üst bilişsel beceriler ne zaman kullanılır, nasıl kullanılır ve niye kullanılır sorularını sordurur ve yanıt arar. Çalışmalar, üst bilişsel farkındalığı düşük olan bireylerin düzenleyici kontrollerinin olmadığını ve hangi stratejinin etkili olup olmadığını uygunluğunu anlamada başarısız olduklarını gösterir (Maynes, 2015). Düşünme ihtiyacı kavramı, problem çözme becerisi üzerinde en az üst biliş seviyesinde hatta belki ondan daha önemli bir kavram olarak nitelendirilir (Stedman ve ark., 2009).

Çalışmalar problemle karşılaşıldığında ortaya çıkan ve artan eleştirel düşünme biçiminin öncülünün düşünme ihtiyacı becerisi olduğunu varsayar. Tam bu noktoda düşünme ihtiyacı ve eleştirel düşünme kavramlarının bir beceri mi yoksa bir eğilim mi olduğu sorusu da sorulur. Kuramsal olarak eğilim sahibi olanların bunu beceriye dönüştürdüklerine de dair kuvvetli bağlantılar olsa da pratik çalışmalarda bahsedilen ikili arasındaki ilişki düşük bulunabilir. Eğilimin olması, kişinin bunu performansa yansıtıyor ve beceriyor olduğu anlamı taşıyabilir. Ayrıca düşünme ihtiyacı ölçeklerinin eleştirel düşünme biçimini de aynı anda ölçebilen ölçekler olarak yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine dair açıklamalar getirilir. Böylesine önemli değişkenlerin öz değerlendirme ölçekleriyle ölçülmeye çalışılmasına da eleştiri getiren çalışma, data toplarken bahsedilen özelliklerle ilgili deneysel düzenekler kurulması gerektiğini vurgular (Stedman ve ark., 2009).

Düşünme ihtiyacı herkesin sahip olduğu bir ihtiyaç türü olabilir fakat altında yatan motivasyon bu kavramın bir eğilim olup olmadığını belirliyor olabilir. Kimileri için ortada bir sebep varken düşünme gereksinimi oluşurken, kimileri için de ortada düşünmeyi gerektirecek bir şey yokken arzu duyduğu ve zevk aldığı için her hangi bir şey üzerine düşünmek üzerine ortaya çıkar bu gereksinim (Petty ve ark., 2009). Kavramın eğilim ya da bir tür beceri oluşunu belirleyen bir farktır. Düşünme ihtiyacı kavramının kökünde güdülenme kavramının geleneksel anlamının dışında, gerçek daha durağan bir güdü anlatımı saklıdır. İşleme sürecine, bilişsel çıktıdan daha çok önem veriyor olmak anlamı taşır (Petty ve ark., 2009).

Yapılan bir çalışmada düşünme ihtiyacı yüksek bireylerin olaylar, konular, nesnelere üzerinde sarsılmaz ve güçlü otomatik bağlantıları olduğu vurgulanır. Ancak, yeni gelen fikrin işlevselliğinden ve faydasından emin olurlarsa ve kendi fikirlerini güçlendiren yeni bir bilgi olduğuna ikna olurlarsa her ikisini de değerlendirmeye açık hale gelirler (Petty ve ark., 2009). Bu çalışmanın bulgularına paralel bir şekilde bahsedilen dirençli ve otomatikleşmiş yapı, verilen kararların ya da düşüncelerin otomatikleşmesine yol açıp, üst bilişsel farkındalığın düşmesiyle sonuçlanabilir.

Gelişmiş bir üst biliş sahibi kişilerin akademik sınırlarını daha çok genişletebildikleri, etkili liderlik yapabildikleri ve göze çarpan yaşam amaçları edindikleri söylenir (Coutinho, 2006). Akademik olarak başarılı öğrencilerin üst bilişi iyi kullandıkları söylenir (Mohammad ve Mohammad 2014). Başka bir tanıma göre, bu kişilerin bilinçli ve periyodik olarak kendini kontrol eden sistemleri mevcuttur. Bu sisteme göre üst bilişsel farkındalıklı bir öğrenme çok daha etkili bir öğrenme şekli olarak, yüksek bir performansla ve kendi öğrenmelerini çok daha iyi düzenleyebilen şekilde sonuçlanır (Mohammad ve Mohammad 2014).

Benzer bir bulgu düşünme ihtiyacı için de geçerlidir. Düşünme ihtiyacı yüksek olan kişilerin yüksek akademik başarı gösterdikleri bulunmuştur (Stedman ve ark., 2009). Ön görüşler ve hataları hakkında fikir yürütme kapasiteleri açısından yapılan bir çalışmada yüksek üst biliş sahibi kişilerin hem kendi hem de çiftlerinin performansları hakkında daha doğru tahminlerde buldukları ortaya çıkmıştır (Coutinho, 2006).

Üst biliş puanı yüksek olan kişilerin yanlış cevaplarına dair farkındalık düzeyleri yüksektir. Düşünme ihtiyacı zayıf kişiler düşünmeye enerji harcamayı seçmeyen “bilişsel cimriler” olarak adlandırılmaktadır. Okul başarısını yordamaya çalışan araştırmacılar üst biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarını aynı çalışmada değerlendirmek isteyip öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmada görmüşlerdir ki yüksek düşünme ihtiyacına sahip öğrenciler verilen bilgileri çok daha derinlemesine kavrama ve performanslarına yansıtma becerisi göstermişlerdir.



Ayrıca çalışmada bu öğrencilerin üst bilişleri ile düşünme ihtiyacı değişkenleri arasında oldukça güçlü sayılabilecek istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerilerinin yordanmasına ilişkin test edilen modelde ise yüksek üst bilişe sahip kişilerin düşük düşünme ihtiyacı ve düşük problem çözme becerisi gösterdiklerine dair bulguya, problemin zorluğunu fark ettikleri ve kendi öz kaynaklarını tanıdıkları için hem düşünmeye hem de çözüm yolu keşfetmeye çok zaman harcamadıkları şeklinde bir yorum getirmişlerdir (Coutinho, 2006). Düşünme ihtiyacı ile üst biliş arasındaki bu ters orantılı ilişki, bu çalışmanın buguları ile tutarlılık göstermektedir. Kişiler, kestirebildikleri kimi durum ve olaylarda üst bilişsel farkındalıklarının içine dahil olan kendi kaynaklarının ve düşünce stillerinin de hacmini bildikleri için, çok fazla düşünceye enerji harcamıyor ve yatırım yapmıyor olabilirler. Buna benzer bir bulguda, zayıf buldukları tartışmalarda yüksek üst bilişe sahip bireylerin düşük düşünme ihtiyacı içinde olduklarıdır (Stedman ve ark., 2009). Yüksek düşünme ihtiyacı içindeki bireyler tartışmanın ve tartışılan bilgilerin gücünü düşük buluyorlarsa fazla düşünme gereksinimi hissetmez ve o gruplardaki iletişime daha olumsuz bir bakış açısı ile yaklaşır (Stedman ve ark., 2009).

Öğrencilerin düşünme ihtiyaçlarını geliştirmek için neler yapılabilir sorusuna kültürel bir farkla yaklaşılacak çalışmada, bireyci toplumların çok daha karmaşık ve çaba gerektiren durumlarla uğraşmaya güdümlü oldukları söylenir. Bahsedilen eğilimi, sonrasında davranışa dökebilme aşamasının anlaşılması ve ortaya konması da en az eğilimin doğasını ve varlığını anlamak kadar önemlidir (Stedman ve ark., 2009).

Bireycilik-toplulukçuluk kavramlarından ilk olarak Geert Hofstede bahseder. Bireyciliğin, içinde bulunulan grup, örgüt ve topluluklardan duygusal olarak bağımsız olmak; toplulukçuluğun da aile, akrabalar, üyesi olduğu grup ve dahası sosyal sisteme bağımlılığı ifade ettiğini söyler (Hofstede, 2001). Bağımsız benliğe sahip kişiler içsel özellikler ve kişisel yetenekler, zekâ, düşünme becerisi, eğilimler ve tercihler üzerinde odaklanırlar (Ercan, 2013). Toplulukçu ve bağımlı benlik yapılarındaki kişilerse başkaları karşısındaki statüleri bağlamında var olan görevlerini ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirirler. Çok fazla kişisel gelişim ve bireysel çözüm yöntemlerinde vurgu yapılmaz. Kişilerin fazla sorgulayıcı ve düşünen bir hal almaları

toplumsal ahengi ve duyarlılığı azaltabileceğinden fazla desteklenmez (Ercan, 2013). Hofstede, bir kültürde geçerli olan düşünme, hissetme ve davranış biçimlerini “zihnin yazılımları” olarak anlatır (Hofstede, 1997). Ona göre kültür, bazı insanları öteki gruplardan farklılaştıran ortak bir biliş yazılımıdır (Hofstede, 1997).

Kültürlerarası düşünme biçimini araştıran bir çalışmada Fransız düşünme biçimi örnek olarak seçilmiştir ve kesin fikirlere ve entellektüel bir dünya görüşüne sahip olmanın önemi vurgulanmıştır (Akarsu, 2007). Düşünme biçimlerinde de bir hiyerarşi vardır. Eğitim ve aile içi kültürlenme süreçleri otoriter ve bireyci özellikler gösteren bireyler yetiştirir. Hiyerarşide bir yer edinecek şekilde düşünmek ve bunu ulaştırmak başarı olarak kabul edilir. Başarma arzusu ve bireycilik tercihi genellikle otoriter yapıda yer almak ve onun etrafından dolanmak isteyen bireyler yetiştirir.

Bireyci bir topluluk olarak bilinen Fransızların düşünme biçimleri oldukça analize yatkındır. Başka bir bireyci kültür olarak bilinen Amerika ve eğitimde geliştirmeyi amaçladıkları düşünme sistemine verilen örnekte ise değer ve uygulamaları dört gruba ayırdığı görülür. Bireysellik ve yarışma, eşitlik ve enformasyon, pragmatizm ve akıl yürütme biçimi, sonuncusu ise alıntı yapmadan aktarma (plagiarism) ve bilginin mülkiyeti/sahipliği olarak sayılan maddeler Amerikalılar için eğitici ve öğrencilerin birlikte katıldıkları aynı zamanda da eleştirel düşünme becerisine yüksek bir değer atfedildiği bir eğitim sistemi ve sürekliliğini anlatır (Akarsu, 2007).

Genellikle düşünme ihtiyacı, eleştirel düşünme ve üst biliş gibi değişkenler bireyci kültürleri yansıtan kişiler üzerinde çalışıldıkları için doğru orantılı bir ilişkinin çıkması anlaşılır gelir. Yaşadıkları kültür, eğitim ve sosyal çevrelerinden kaynaklı olarak düşünme ihtiyacı gibi bilişsel bir güdülenme geliştirmeleri küçük yaşlardan itibaren buldukları bağlamın gereği yapısal olarak evrilir. Bu sebeple diğer bilişsel özelliklerle birlikte artan bir ilişki gösteriyor olabilirler ama Türkiye gibi daha toplulukçu kültürün yetiştirdiği bireylerde bilişsel yapıların hepsi bir biri ile doğru orantılı ve işbirlikçi bir bütünlük sunmuyor olabilir. Burada kast edilen iş birliği içinde olmama hali, örneğin üst bilişsel beceri kendiliğinden de işleyen ve her daim bilişsel kontrolü gerektirmeyen bir özellik olarak da işlev görüyorken; düşünme ihtiyacı daha istekle, içsel güdülenmeyle

ilgili ve sürecin kendisinin verdiği olumlu duygulanıma bağlı bir değişken olması sebebiyle, bireyin üst bilişsel farkındalığı yüksekken düşünme ihtiyacı düşük olarak ölçümlenebilir. Bu sebeple kıyaslanan yayınlar ve sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları kültürel bir açıdan da ters düşüyor olabilir.

Türkiye’de mevcut kültürel yapıdan kaynaklı, kişi dünyaya geldiği andan itibaren düşünceleri üzerinde düşünmeyi, kendisiyle birebir çıkarsal bir ilişki sağlayan durumların dışında da düşünmeyi arzu edip, zevk aldığı bir davranış stili olarak kodlamamaktadır. Bu sosyal ve eğitim sistemi içinde kişiler düşünme pratiklerinin farkındalığı açısından görece zayıf ve çaba gerektiren durumlar üzerine düşünmekten zevk almak konusundan oldukça uzak yetiştirilirler. Bahsedilen kültürel işleyişteki farka dikkat çekmek belki de aileler ve eğitimciler tarafından dikkate değer bulunabilir.

- Sosyal Biliş ve Üst Bilişsel Farkındalık

Araştırmada ele alınan bir diğer soru da sosyal bilişin, üst bilişsel farkındalığı yordayıp yordamadığı olmuştur. Çalışmanın bulguları iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ve sosyal bilişin üst bilişsel farkındalığı yordamadığını göstermektedir. Alan yazında sosyal biliş ve üst bilişin birleştiği çalışmaların neredeyse tamamına yakını ruh sağlığı alanında klinik popülasyonu üzerinde gerçekleşmiştir. Sağlıklı kitle üzerinde yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalarda sosyal ve üst bilişsel inanışların, bilişsel gelişim modellerinin oluşumunda kaydadeğer kökler olduğu söylenmekte ve hassas vurgular yapılmaktadır. Sağlıklı katılımcılarla yapılan bir sosyal anksiyete çalışmasında negatif ve pozitif üst bilişsel inanışlar pozitif olarak ilişkili bulunmuştur sosyal kaygı ile (Gkika ve ark., 2017).

Üst bilişsel inanışların hem direk hem de dolaylı olarak sosyal kaygıya ve sosyal ilişkilerin iyi ya da kötü oluşuna etkilerinin olduğu bulgulanmıştır. Bulunan doğru orantılı ilişki bu çalışmanın bulgularına zıt bir ilişki doğası taşımayabilir. Çünkü üst bilişe dair olumlu ve olumsuz yargı ve inanışlarla, üst bilişin çalışma süreci veya kişilerin farkındalık düzeyleri birbirinden ayrı kavramlardır. Dolayısıyla etkilenme oranları ve türleri de birbirinden farklıdır.

Alan yazında sosyal inançların ve sosyal etkileşimin merkeziliğini ve gerçekçiliğini üst bilişsel modelin sorguladığı söylenir. Bilişsel süreçteki endişe, tekrar eden düşünce (ruminasyon) ve uzun süren üzüntülü ruh halini bazen arttıran ve bu yönde destek sağlayan faktörlerden biri üst bilişsel inanışlardır. Bahsedilen inanışlara endişeye dair, düşünceyi tekrara dair aslında işlevsel bir şey yapıyor olduğuna sanmak ve gerekliliğine inanmak manası taşıyan üst bilişsel inanışlar denmektedir. Yapılan bir araştırmada sosyal anksiyete ve sosyal etkileşim ile üst bilişsel inanışlar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Sosyo-bilişsel özellikleri daha düşük olan ve kaygılı kişiler üst biliş ölçeğinin kontrol edilemezlik ve tehlikeye dair alt boyutunda negatif inanç açısından yüksek puan alırlar.

Pozitif üst bilişsel inanışların, sosyal etkileşimde kendilik değerlendirmesini negatif bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu sebeple üst biliş, bütünlüklü işleyişi açısından farkındalığı içeren bir sistem olarak karakterize edilse de, bahsedilen durumlarda nevrotik belirtileri arttıran ve sosyal iletişime zarar veren bir tarafa da sahiptir (inanışlar alt başlığı altında). Depresyonla ve psikotik halüsinasyonlarla dahi pozitif ilişkiler bulunmuştur (Gkika ve ark., 2017). Fakat bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir şekilde, sağlıklı gruplarla yapılan çalışmalarda üst bilişsel inanışlar ile sosyal biliş arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur.

Genel olarak üst biliş, kendilik düzenlemesi ve bilişleri izlemek olarak karakterize edilir ve buradan açıklanmaya çalışılır fakat sosyal olarak nasıl aracılık edip nasıl yapılandığı hakkında çok tartışılmamıştır. Zihin teorisi ve kendini düzenleyen öğrenme (self regulated learning) kuramları üst bilişin sosyal etkileşimde perspektif almaya aracılık ettiğinden bahseder. Bu kuramlar sosyal ilişkilerin gelişiminde yüksek düşünme sisteminin rolünün önemini altını çizer. Araştırmacıların bir kısmı, üst bilişin sosyal etkileşim gibi bilinçli elementlerinden birine konsantre olmanın çok daha faydalı ve uygun bir görüş olduğu yönündedirler.

Yazı yazmak üzerine yapılan bir çalışmada, bu eylemin doğasını inceleyen çalışma, eylemin karmaşık sosyo-bilişsel bir kavram olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü, yazabilmek kültürel bir anlayış içermelidir ve fikirleri, düşünceleri aktarabilmeye olanak

tanırken aynı zamanda da içinde bulunulan kültürel sistemin bir simgesi olarak kendini göstermelidir. Çocukların yazmayı deneyimlerken aynı zamanda fikirleri de zorlukla içeri aldıkları, bu fikirleri yazmadan önce organize etmeye çalıştıkları, yazma amaçları hakkında bir görüşe sahip olmaları ve son olarak yazılan metni düzeltmeye dair uzun ve karmaşık bir süreci öğreniyor olurlar.

Bilgi transferi problem çözümünde üst bilişsel beceriyi kullanabilmeyi gerektirir. Çok deneyimli yazarların bu beceriyi bilinçli ve bilinçsiz bir şekilde başarıyla kullanabildikleri söylenir. Yazmak, sosyaldır. Çünkü iletişimsel bir harekettir. Yazmak, doğası gereği zamana, kültüre ve sosyal gruplara göre değişen ve devinen bir eylemdir (Larkin, 2009). Vygotsky'nin kuramında bahsedilen öğrenmeye eşlik eden sosyal etkileşim yani ötekinin aracılığı kısmına Wertsch tarafından üst bilişsel gelişim kavramı da eklenmiştir (aktaran Larkin, 2009). Yetişkin-çocuk ikililiğinde üst bilişin ve öz düzenlemenin itici gücü araştırılmıştır. Neo Piagetci psikologlar da bilişsel yapılarla duygusal faktörlerin etkileşimi üzerinde durmuşlardır. Bahsedilen iki alanın etkileşimine bağlı olarak yükselen bir gelişimsel etki gözlenmektedir ve bu etkinin sosyal etkileşimin önemine bağlı olduğu tartışılmıştır.

Üst biliş ve sosyal etkileşimin bir biri ile olan ilişkisi ya da yakınlığı 1978-1980 yıllarındaki kuramlarda açık bir şekilde belirtilmiştir. Buna rağmen sağlıklı yetişkin ve çocuklar üzerinde bu ilişkiyi gösteren çalışma sayısı azdır. Bu ilişkiyi destekleyen bir çalışmaya göre üst bilişsel işlevi ölçen tasklarda, kişilerin bireysel performanslarının grup içindeki statülerinden ve duygusal olarak hissettiklerinden etkilendiği bulgulanmıştır. Rekabetçi bir yapıdansa, çok daha birbirine yardımcı ve iş birliği yapmak şeklinde çalışma stiline performanslarına olumlu katkı sağlayabileceği bulunmuştur.

Sonuç olarak herhangi bir öğrenme aktivitesinde, sosyalliğin, sosyal bilişin öneminin ve sosyal yapıların üst bilişe aracılık ettiğine, sosyal faktörlerin üst bilişi etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Larkin, 2009). Bahsi geçen sosyal etkileşim ölçümü, grup dinamikleri ve göreve yönelik performansta ötekinin varlığının önemi şeklinde düzenlenmemiştir. Bahsedilen düzenleme, bu çalışmada kullanılan sosyal biliş ölçen

değişkenlere çok benzememektedir. Alan yazında sosyal biliş, pot kırdığını anlamak, duygu tanımak ve ayırt etmek, ahlaki durumları gösteren hikayelere verilen öznel yorumlamalar gibi belirli alanlarla ölçümlenerek tanımlanmıştır. Bahsedilen sebeple tam olarak sosyal bilişin ölçüldüğü ve sosyal bilişi, üst biliş veya üst bilişsel farkındalıkla ilişkilendiren örneklere rastlanmamıştır.

Başka bir çalışmanın bulgularına göre, sosyal biliş ve nöro biliş birbiri ile ilişkili ama ayrı alanlardır (Hasson-Ohayon, 2017). Sosyal biliş, nöro biliş ve onun çıktıları için aracı bir özellik olarak bulunmuştur. Bilişsel yetenek arttıkça, sosyal biliş ve ona bağlı işlevsel çıktıların arttığı görülmüştür. Sosyal yaşam kalitesinin düşüklüğünün sosyal biliş ve üst bilişsel açıların etkilerine de bağlı olduğu söylenir.

Başka araştırmaların da sosyal bilişle özellikle de duygu tanıma, atıfsal ön yargı ve zihin kuramı alanlarının, nöro bilişle ilişkisini desteklediği söylenir. Sosyal bilişin bu elementlerinin, nöro biliş ve sosyal fonksiyonlar arasındaki ilişki ile nöro biliş ve sosyal yaşam kalitesi arasındaki ilişkilere aracılık ettiği söylenir. Örneğin çalışma bulguları, düşmanca ön yargı arttıkça, bazı bilişsel fonksiyonların, sosyal fonksiyonların ve sosyal yaşam kalitesinin ciddi bir oranda düştüğünü göstermiştir.

Bir kişinin duyguları tanıyabilmesi ve ayırt edebilmesi sosyal biliş eğitiminin esas parçalarından biridir. Sosyal biliş eğitimi sosyal fonksiyonları artırma ve potansiyel sosyal üzüntüyü azaltmak üzerine dizayn edilir. Duygu tanıma becerisinde, kişinin öznel deneyimlerinden oluşan üst bilişsel girişimlere ihtiyaç duyduğu vurgulanır. Ama aynı zamanda duyguları tanıyabilme becerisinin fazlalaşmasının bazen sosyal yaşam kalitesini olumsuz olarak da etkileyebileceğinden bahsedilir. Bir savunma mekanizması olarak sosyal etkileşimlerde kullanılıyorsa şayet belki de bu sebepten ötürü sosyal yaşam kalitesini düşürüyor olabileceği tartışılabilir.

Bahsedilen çalışmanın duygu tanıma ile nöro bilişsel yetenekleri ayrı alanlar olarak ele alan ve birbirlerine etki ettiğini söyleyen bir çalışma olması, bu çalışmada sosyal biliş ile üst bilişin ayrı fakat birbiri ile ilişkili olabileceği varsayımına destek oluşturuyor olabilir. İki kavramın entegrasyonu, sosyal durumlarla başa çıkma gücünü arttırabilir ve diğer

insanların kişinin kendisine karşı olan olumsuz tutumları ile yüzleşmesine olanak tanıyabilir (Hasson-Ohayon, 2017). Sosyal biliş ve üst biliş kavramlarının önemi sosyal yaşamdaki iletişim süreçleri açısından oldukça önemlidir.

- Düşünme İhtiyacı ve Sosyal Biliş Etkileşimi

Üst bilişsel farkındalık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında da bir ortalama norm puan bilgisi verilmemiştir, bu sebeple ölçeğin kullanıldığı diğer tez çalışmalarındaki ortalama puanlar ile bu çalışmadaki ortalamalar kıyaslanmıştır. Böylesi bir kıyaslamamanın sebebi, son araştırma sorularından biri olan, sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı gibi birbirleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ama bahsedilen iki değişkenin etkileşimsel olarak üst bilişsel farkındalığı yordamamasının sebeplerinden birinin de diğer çalışmalardaki ortalama puanlar arasında farktan kaynaklı olup olmadığını araştırmaktır.

Üst bilişsel farkındalık envanterinden katılımcıların aldığı toplam puan 118,12 olup standart sapması 13,63 bulunmuştur. Bu ortalama alan yazında üst bilişsel farkındalıkla ilgili yapılan diğer çalışmaların ortalamasından farklıdır. Ergenlerin üst bilişsel farkındalıklarını mantıksal ve sezgisel düşünme biçimlerini yordaması üzerine yapılan bir çalışmada üst bilişsel farkındalık ortalama puanlarının, bu çalışmadaki ortalamadan oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Üst bilişsel farkındalık puan ortalaması 36,72 bulunmuştur (Türk, 2011). Başka bir çalışmada da üst bilişsel farkındalık envanterinden alınan ortalama puan 188 olarak aktarılmıştır (Yıldız, 2012). Bu norm puanların birbirinden farklı oluşu sebebiyle de birbiri ile ilişkisi olması varsayılan ve alan yazınla da desteklenen yapılar ilişkili çıkmamış olabilir. Düşünme ihtiyacı ölçeğinin norm çalışmasında bulunan ortalama puan 27,15 ve standart sapma 16,41 iken (Gülgöz ve Sadowski, 1995) bu çalışmadaki katılımcıların düşünme ihtiyacı ölçeğinden aldıkları ortalama puan 47,99 ve standart sapma 4,82 dir. Ölçeğin orjinal norm çalışmasının ortalamadan gösterdiği standart sapmaya göre de bu çalışmadan alınan puanların ortalaması benzer bir tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada üst biliş araştırılırken alan yazında kavramın ölçülmesiyle ilgili çokça tartışmalı soruyla karşılaşmıştır. Üst biliş kavramı doğası gereği özellikle bireysel envanterlerle ölçülmesi zor bir değişkendir. Üst biliş becerilerinin genel hatları çizilmiş ve bilişsel işlevler için temel bir özellik olduğu vurgulanmıştır fakat, standart zeka testleri ile ölçülmesinin zor olduğu belirtilmiştir (Akın ve Abacı, 2011). Bilişsel performans ile bu performansa ilişkin farkındalığın birbirinden ayrılabilceğini gösteren çalışmalar vardır (Irak, 2005).

Üst bilişsel farkındalık ile bilişsel süreçler birbirinden bağımsız işleyebilir. Bahsedilen ayrışma, üst bilişin ölçüm sorunu ile ilgili olarak da destek sağlayabilir çalışmacılara. Genellikle üst bilişi ölçmek için yüksek sesli düşünme protokolleri, bilişin bilinçli süreçlerinin bir yansıması olarak kabul edilirler (Schoenfeld, 1983). Bilişsel süreçlerin düzenlenme aşamasında yapılan işlemlerin hepsi sözel olarak söylenmeyebilir. Bir şeyi yapabilmek, yapılan şeyin bilinçli düzeyde isimlendirilmesini gerektirmez. Yani üst bilişsel süreç içerisinde kişi amaçına ulaşmada kullandığı bilişsel etkinlikleri planlar, izler ve çıkan uygulama sonuçlarını değerlendirir, fakat hepsini aktarmaya ve anlatamayabilir (Livingstone, 2003).

Kimi araştırmacılar ölçeklerin birçoğunun yalnızca üst bilişsel bilgiyi değerlendirebileceğini, izleme ve denetleme işlevleri için ise başka teknikler gerektiğini savunmaktadırlar. Giriş bölümünde de uzunca anlatıldığı gibi üst bilişi ölçmeye çalışmanın zorluğu sebebiyle, üst bilişsel farkındalığı ölçmeye çalışmak ve bu kavram üzerinde gözlemler yapmak daha uygulanabilir bir alan tanıyabilir. Bu sebeple çalışmada da sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramı ile üst bilişsel farkındalık arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

Üst bilişin kendisini bir bilişsel görev tasarlayarak ölçmek çok daha uygun olabileceken, bu görevi tasarlamak yapısal ve uygulanabilirliği açısından oldukça güç olduğu için, farkındalık, bir öz değerlendirme ölçeği ile ölçülmüştür. Fakat yordayıcı değişkenlerden biri olan sosyal bilişi ölçmek için bir seçme ve ayırt etme görevi verilmiştir.



Diğer yordayıcı olduğu varsayılan düşünme ihtiyacı için ise yine öz değerlendirme ölçeği verilmiştir. Burada söz konusu ölçüm sorunu her biri farklı düzeydeki algılardan oluşan ve aynı formda olmayan yapıları, tek bir modelde ölçmeye çalışmaktan doğmuş olabilir. Tüm bilişsel aktivitelerin başında bilişsel motivasyon vardır (düşünme ihtiyacı olarak kavramsallaştırılan). Sonrasını aktiviteyi yapabilme, yapılan aktiviteyi izleyebilme becerisi ve izlediklerinin de bilinçli farkındalığında olma süreci takip eder.

Bu çalışmada bilişin 3 farklı işlevi, tek bir yapının özelliği ve uzantısı gibi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu durum da ölçümsel bir sorundan kaynaklanmıştır. Yani, güdü, güdüselsel bir yapıyla, farkındalık, farkındalıkla ilişkilili başka bir yapıyla ve yeterlilik de yeterlilikle ilişkili bir yapıyla karşılaştırılmış olsaydı o zaman birbirlerini yordayıp yordamadığı test edilebilirdi. Yetkinlik kişide o özelliğin ya da yapının varlığı, yeterlilik ise kişinin bir görevde o yetkinliği performansa döküp dökemediğidir. Hayata geçirebiliyor oluşu ile ilgilidir. Bu çalışmada üst bilişsel farkındalık bir performansla ölçülmediği için o yapının ne kadar işlediğine ilişkin bir sonuçta bulunmakta doğru değildir. Sosyal biliş bir görevle ölçülüp, üst bilişsel farkındalık bir öz değerlendirme ölçeği ile ölçülmesi sebebiyle aralarında yordayıcılık ilişkisi bulunamamış olabilir.

Sosyal biliş için de benzer bir ölçüm sorunundan söz edilmiştir. Bu ölçüm sorunları; sosyal biliş çalışmalarında laboratuvar ortamının sahteliğinin eleştirilmesi, gerçek yaşamdan bağımsız yapay davranışların oluşturulması, kendini değerlendiren soru anketleri uygulamak şeklindedir. Laboratuvar ortamı ve gerçek yaşam ortamı arasındaki bu farklılık, deneylerin ya da çalışmaların, gerçek insanlar arasında arkadaşlık, yakınlık ve etkileşim adına hiç bir şey anlatmadığına işaret eder. Genellenebilirlik ise yine giriş kısmında da değinildiği gibi insanın karmaşık ve çeşitlilik içeren bilişsel yapısı göz önüne alındığında önemli bir sorundur. Düşünceler, duygular, fantaziler, arzular gibi çeşitli değişkenler sebebiyle bazen düşünce kendini davranışta görünür olarak gösteremeyebilir (Lambert ve Scherer, 2013). Bu sebeple çokça gözlemlenemeyen ve ölçümlenemeyecek aşama vardır. Fazla dolayım içeren süreçlerden kaynaklı kişi sosyal bilişine ait gerçekçi performansını görevde yansıtamayabilir. Ölçümsel engeller göz önüne alınarak modelde varsayılan yordayıcılığa ulaşamamış olunabilir.

## **4.1. Sınırlılıklar**

### **4.1.1. Örneklemin yapısal durumundan kaynaklı sınırlılıklar**

Çalışmada belli başlı sorunlarla ve öngörülen sonuçlar dışında farklı bulgularla karşılaşılmasının sebepleri olarak örnekleme oluşturan kişi sayısının geniş olmasına rağmen benzer eğitim düzeyine ve koşullarına sahip bir kitleden oluşması, yeterlilik düzeylerinin birbirine yakın olması, sosyo-ekonomik seviyelerinin benzerliği ve yaş aralıkları arasındaki mesafenin fazla olmayışı gösterilebilir. Çünkü bu çalışmada seçilen katılımcılar konuları gereği biliş ihtiyacı yüksek kişiler olabilirler bu sebeple de aynı değişkenlerin sonraki çalışmalarda eğitilmiş olmayan kişiler üzerinde de denenebilirliği önerilebilir. İleriki çalışmalar için küçük yaş gruplarından başlayıp, ileri yetişkin yaş gruplarını da kapsayacak şekilde örneklem seçilmesi, konunun aydınlatılmasına katkı sağlayabilir.

### **4.1.2. Ölçüm problemine dayalı kuramsal sınırlılıklar ve ileriki çalışmalar için önlemler**

Araştırmanın kısıtlılıkları arasında sayılabilecek bir başka konu ise sosyal biliş kavramının alan yazında ölçümlenirken birden fazla ve değişik işlevlerinin farklı ölçüm metod ve araçları ile tespit ediliyor oluşudur. Alan yazında sosyal biliş becerisi, duygu algılama, sosyal algılama, sosyal bilgi, atıfsal yanlılık ve zihin kuramı başlıklarının altında ölçülür ve değerlendirilir (Yıldırım ve Alptekin, 2012). Bu çalışmada, duygu algılama boyutuna dahil olan yüzdeki duyguyu tanıma ve ayırt etme ile zihin kuramı boyutuna dahil olan ölçüm yöntemlerinden biri olan gözlerden zihin okuma görevlerinin ölçümü ile sosyal biliş becerisinin işleyişi ölçülmeye çalışılmıştır. Belirtilen boyutlar arasından duygular kısmına dair iki ölçüm ve zihin kuramı kısmına dair de bir ölçüm görevi kullanılmıştır. Halbuki, sosyal anlam, farkındalık, duygusal zeka, şemaları anlama-sıralama, içsel, kişisel ve durumsal atıf testleri, yanlış inanç hikayeleri ve ima görevleri gibi daha bilişsel yönü tanımlayan ölçümler kullanılsaydı üst bilişsel süreçlerle arasında bir ilişkiye rastlamak mümkün olabilirdi. Ayrıca sosyal bilişin duyguları anlamaya dönük alt boyutu, kullanılan ölçekler değerlendirildiğinde sadece bir algısal çıktıdan ibarettir. Sonuçta her içsel sürece ait değişiklik davranışa dönüşmeyebilir.

Performans gösterebilmekle, performansa ilişkin farkındalık birbirinden ayrılabilir. İnsanların sosyal biliş işleyişlerinde organik sorunlarının olmaması, sosyal normları ve doğru davranışın nasıl olması gerektiğini biliyor oluşları o yönde davranacakları anlamına gelmeyebilir. Nasıl süreçler bu farkındalığın davranışa dökülüp dökülmemesinde etkilidir? Ne olur da bilgi ve farkındalık kendini davranışta göstermez gibi sorular araştırma modelinde boşluk oluşturmuştur.

Bu çalışmada sosyal bilişin sadece algısal tek bir boyutu gözlenmiştir, fakat davranışa dökülmeyen içsel süreçlerin ölçülebilme zorluğu zaten alan yazında da tartışma yaratan bir açıktır. Her farkındalığın davranışa dökülme hızı farklı olabilir veya onu somutlaştıracak rafine ölçüm yöntemleri henüz oluşmamış olabilir. Bu çalışmada asıl amaç, kişinin kendi fikirsel ve bilişsel işleyişinin farkında oluşu aynı zamanda başkalarının algısını da hesaba katmasından etkilenir mi temel sorusunu test etmektir.

Ötekinin de hesaba katıldığı bir ortak algı ne kadar mümkündür? Başkalarının düşüncelerini, duygularını ve bilişsel işleyişinin doğasını kendi düşünceleri ile paralel ama aynı zamanda sentezleyerek yürütmek kişiye yaşamsal hangi açılardan katkı sağlardı? Başkalarının düşünce ve duygularını önemsemek, sonrasında yordamak daha çok olumlu sosyal davranış olarak da karakterize edilebilirdi belki. Bahsedilen edim alan yazında daha çok sosyal biliş olarak ele alınmıştır fakat tam da kavramsallaştırılmamış bir konu olmasından kaynaklı da üst bilişsel farkındalık üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamış olabilir. Bu soruların yanıtları öznel değerlendirme ölçekleri ile ölçülmeye çalışıldığı ve sadece çıktılara odaklandığı için, gözlenemeyen ve ölçülemeyen süreçler çalışmada bir boşluk olarak kendini göstermiştir. İleriki çalışmalar için, sosyal biliş diğer tüm alt boyutlarından biri temsil edilebilecek şekilde daha kapsamlı ölçek ve metodlarla kavramsallaştırılıp, ölçülebilir.

Benzer bir şekilde düşünme ihtiyacını ölçen ölçüm aracı da bir öz değerlendirme ölçeğidir ve kişinin düşünmeye dair bilişsel motivasyonunu sadece kendi algısına göre değerlendiriyor olması yanılsamalı bir sonuç doğurabilir. Düşünme ihtiyacının yüksek oluşu, işlevsel bir düşünme ağı kurgulayacağı anlamına da gelmemektedir. Fazla düşünmek, sistematik ve sağlıklı bağlantılar kurulmadığı sürece, çarpık bir düşünce

sistemi ve fazladan harcanan çaba olarak da kendini gösterebilir. Bu sebeple ileriki çalışmalar için, kişilerin düşünmeye dair isteklerini ve bu sürecin sağlıklı oluşunu ölçebilen daha uygulamaya dönük bir görev ölçümü oluşturulabilir.

Sonraki çalışmalar için tüm bu değişkenlerin yanına bir öz düzenleme ölçeğinin de dahil edilmesi en azından farkındalığın ve düşünme motivasyonunun ne kadar sistemli ilerleyip ilerlemediği açısından kontrol sağlayabilir. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiş olan bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde bulunan plana tekrar odaklanma; olaya dair hangi adımları atacağını önceden düşünme ve planlama olarak bilinir ve diğer bir alt boyut olan; pozitif yeniden gözden geçirme ise olaya kişisel gelişim açısından olumlu bir anlam yüklemek için olayı baştan sona her aşamasını değerlendirmeyi içerir. Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde bulunan bu iki alt boyuttan yararlanmak araştırma modelindeki düşünme ihtiyacı kavramından alınan puanların sağlıklı olup olmadığını karşılaştırmak adına kontrol sağlayan bir değişken olabilir.

#### **4.2. Öneriler ve Katkılar**

Günümüzde bireylerin bilgiyi ezberlemek ya da bilişlerinde depolamak yerine bu bilgiyi kullanmaları istenir. Bilgiyi kullanabilme becerisi kazanabilmek bireysel farklılıkların ortaya çıkarılabileceği bir eğitimle mümkün olabilir. Çünkü bu sistemin, herkesin kendisini yetkin olduğu yerlerle ilgili düşünmeye güdüleyen bir şekli olacaktır.

Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının gelişmesi için öncelikle okullardaki eğitim anlayışını uygun hale getirmek gerekmektedir. Yapılan bir çalışmada üst bilişsel beceri göstermeyen öğrencilere daha önce hiç yüksek sesle düşünme fırsatı verilmediği ifade edilmiştir (Tüysüz, 2013). Üst bilişi harekete geçirmenin yollarından biri de öğrencilere “düşünme ajandası” tutmalarını sağlamak olabilir. Kişilerin kendi düşüncelerinin, tutarsızlıklarının ve belirsizliklerinin farkında oldukları ve not aldıkları bir tür işlem güncesi tutmaları sağlanabilir (Özsoy, 2008).

Aynı yaş ve aynı cinsiyette olan ergenlerle yapılan bir sosyal etkileşim çalışmasında kendi iletişim şekillerini ve bu iletişim şeklindeki başarılarını oylamaları istenmiştir.

Amacı, ergenlerin sosyal başarı ve başarısızlık algılarına dair tutum ve inançlarını fark etmelerini sağlamaktır (Erdley ve ark., 2010). Bu türdeki çalışmalar, sosyal bilişin gelişmesi açısından eğitimciler, ruh sağlığı alanında çalışanları, çocuk gelişimi veya iletişim alanında çalışanlar için yol gösterici olabilir.

Ruh sağlığı alanında çalışanlar için de üst bilişin yeri oldukça önemlidir. Üst biliş tanıdık bilgiyi, yeni bilgidan ayırmada yaşanan sorunları giderici bir rol üstlenir (Irak, 2005). Bu “uyuma” becerisi olarak da ifade edilebilir. Böylelikle kişiler her yeni durumu kendi koşullarında değerlendirip daha az bilişsel hata yapma eğilimi gösterebilirler.

Üst biliş tanımı gereği yalnızca bilişsel bir fonksiyon olarak ele alınmaktadır çoğu makalede ancak değişkenin gündelik kişisel sorunların çözümlenmesi ile de yakın ilişkilerinin olduğunu böylece duygusal alanlarla ilgili çalışırken incelenmesinin işlevsel olacağı düşünülebilir. Bazı çalışmalar benlik tasarımı ve ruh halinin üst bilişsel deneyimi etkilediğini ortaya koyar. Üst biliş duygusal işlevlerin bir parçası olarak incelenebilir (Karakelle, 2012).

Üst bilişsel inanışlar ve sosyal etkileşim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, üst bilişsel bilginin direk veya dolaylı şekillerde sosyal durumlar ve etkileşimler içinde oluşan sosyal anksiyeteye etki ettiğini gösteren çalışmalar vardır. Bu çalışmanın bulgularında sosyal biliş ve üst biliş arasında bir ilişki gözlenirse de, üst bilişsel inanışlar ve üst bilişsel bilgiler tek başlarına sosyal etkileşime etki edebileceğinden, bu değişkenlerin doğasını anlamak ve sağlıklı popülasyon üzerinde daha fazla çalışma yapmak, sosyal anksiyetenin değerlendiriliş odağı ve tedavisi için de önemlidir (Gkika ve ark., 2017).

Üst bilişsel farkındalık ve üst biliş stratejileri eğitim alanında tekrar eden çalışmalara konu olmuştur. Özellikle deneysel kanıtlar matematik öğrenimi ve ilerde bilimle ilgili uğraşlarla meşgul olmak açısından üst bilişin ne kadar önemli olduğunu destekler niteliktedir. Üst biliş üzerine araştırma yapmak eğitimin bel kemiğini oluşturduğu düşünülen matematik öğretimi ve bilimsel çalışmalar açısından dikkate değer bir çalışma alanıdır. Yazmaya dair modeller ve kuramlar da üst bilişin izleme ve kontrol

görevlerinin öneminin anlaşılacağı bir başka alandır (Larkin, 2009). Üst biliş hem sayısal hem sözel yeteneklerin gelişimi açısından önemli bir kavramdır.

Üst bilişsel farkındalık kavramını anlamının kişiye kendisi, çevresi, hayatı ve ilişkileri açısından işlevsel sorular sordurabileceği düşünülür. Örneğin, yapılan ruh sağlığı çalışmalarında, üst bilişsel farkındalık terapi eğitimlerinin işlevsel olmayan bilişleri ve olumsuz üst bilişsel inançları üzerinde azaltıcı etkileri ortaya konmuştur (Jelinek ve ark., 2017). Bahsedilen çalışmada kişilerin düşünme ihtiyacı puanları da ölçülmüştür ve tedavi ile depresyon arasında düşünme ihtiyacı kavramı aracı rolü üstlenmiştir. Depresif semptomların düşmesini yönünde etkili bir değişken olduğu düşünülmüştür (Jelinek ve ark., 2017). Bu kavramların birbiri ile olan ilişkisinin varlığı, daha sonra yapılacak ruh sağlığı alanındaki çalışmalar için önem teşkil edebilir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda, üst bilişsel farkındalığın önemi, otonom öğrenme biçimlerinin gelişmesi açısından oldukça önemli bulunmuştur. Eleştirel düşünmenin, üst bilişsel farkındalıkla olan doğrusal ve yüksek ilişkisi bu iki değişkenle ilgili olan düşünme ihtiyacı kavramına verilecek önemi arttırabilir (Mohammad ve Mohammad 2014). Düşünme ihtiyacı yüksek olan bireylerin bilinç öncesi bilgileri işleme süreçlerinin çok daha etkili çalıştığı bulunmuştur (Curşeu ve Jong, 2017).

Bu çalışmada belki de en önemli vurgu, bilme isteği ve düşünme ihtiyacının artışı ile uğraşılan alanda daha da uzmanlaşma ve dolayısıyla bilişsel esnekliğin ve üst bilişsel farkındalığın düşüşüne yönelik çıkarıma yapılıyor. Bahsedilen uzmanlaşmanın önünde bir körlüğün oluştuğunu söylemek mümkündür. Kişi uzmanlaştığı alan dışında diğer yan alanlarla sentez kurmuyor ve diğer bağlantılara gittikçe kapalı hale geliyorsa, bu durum onda bilimsel yanlılık dahi oluşturabilir. Disiplinler arası çalışmalar bu sebeple önemlidirler. Bahsedilen yanlılığı önlemek adına ilgili olduğu düşünülen diğer disiplinlerin getirdiği bakış açılara açık olmak bilimsel yolculukta değer taşır.

## 5. BÖLÜM

### KAYNAKLAR

Abacı, R., Çetin, B. & Akın, A. (2006). Bilişötesi Farkındalık Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, 6-8 Eylül, Ankara.

Akarsu, F. (2007). Kültürlerarası Düşünme ve Akıl Yürütme Biçimleri (IMTARS-E) Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 24(2).

Akın, A. & Abacı, R. (2011). Biliş Ötesi. İstanbul: Nobel Yayıncılık, 1-114.

Akoğuz, G. (2014). Aydın İli Lise Öğrencilerinde Asperger Bozukluğunun Yaygınlığı ve Asperger Bozukluğunda Zihin Kuramı. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Psikiyatri Anabilim Dalı, Aydın.

Akpınar, B. (2011). Biliş Ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. Electronic Turkish Studies, 6(4), 353-365.

Aktürk, A.O. & Şahin, I. (2011). Literature review on metacognition and its measurement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 3731-3736.

Altunel, Ö., Demirdöğen, G., Dural, U. & Kuşçu, M. (2008). Şizofrenide Duygu Algılama ve Tanıma Süreçleri. Klinik Psikiyatri, 11(4), 3-11.

Arkonaç, S. (2005). Sosyal Psikoloji. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Aydemir, H. & Kubanç, Y. (2014). Problem Çözme Sürecinde Üstbilişsel Davranışların İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(2), 203-219.

Bailey, R. & Wells, A. (2015). Metacognitive Beliefs Moderate The Relationship Between catastrophic Misinterpretation And Health Anxiety. Journal of Anxiety Disorders, 34, 8-14.

Baron-Cohen S, Wheelwright S, Hill J, Raste Y. & Plumb I. (2001). The "Reading the mind in the eyes" test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241- 251.

Bartsch, K. & Estes, D. (1996). Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition. *Learning and individual differences*, 8(4), 281-304.

Başbay, M. (2013). Epistemolojik İnancın Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş ile İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-260.

Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. & Malbeleş, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.

Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 142-157.

Brehms, S.S. & Kassin, S.M. (1994). *Social Psychology*. Boston: Houghton Muffin Company.

Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.

Cazan, A.M. & Indreica, S.E. (2014). Need for cognition and approaches to learning among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 134-138.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J. & Britt, M.A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 321-337.

Coutinho, S.A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational research and reviews*, 1(5), 162-164.

Curşeu, P.L. & Jong, J.P. (2017). Bridging Social Circles: Need for Cognition, Prejudicial Judgments, and Personal Social Network Characteristics. *Frontiers in psychology*, 8, 1251.

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.

Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2(1).



Darwin, C. (1995). *İnsanın Türeyişi*. (7. Baskı). (Çev. Ünalın, Ö). Ankara: Onur Yayınları.

Davis, E., Levine L., Lench, H. & Quas, J.A. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness That Changing Thoughts And Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510.

Demir, N. (2014). Bipolar Bozukluğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarında Sosyal Bilişin Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.

Dilci, T. & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

Dimaggio, G. (2012). Metacognitive and social cognition deficits in patients with significant psychiatric and medical adversity: a comparison between participants with schizophrenia and a sample of participants who are HIV-positive. *The Journal of nervous and mental disease*, 200(2), 130-134.

Dimaggio, G. (2013). Social cognition and metacognition in schizophrenia: evidence of their independence and linkage with outcomes. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 127(3), 239-247.

Dimaggio, G. (2014). Capacities for theory of mind, metacognition, and neurocognitive function are independently related to emotional recognition in schizophrenia. *Psychiatry Research*, 219(1), 79-85.

Dragan, M. (2015). Difficulties in emotion regulation and problem drinking in young women: The mediating effect of metacognitions about alcohol use. *Addictive Behaviors*, 48, 30-35.

Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.

Ekman, P. (2003). *Emotion Revealed*. New York: Times Books.

Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(2), 157-178.

Erdley, C.A., Rivera, M.S., Shepherd, E.J. & Holleb, L.J. (2010). Social-cognitive models and skills. In *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer, 21-35.

Erol, A., Ünal, E., Gülpek, D. & Mete., L. (2009). Yüzde Dışavuran Duyguların Tanınması Ve Ayırt Edilmesi Testlerinin Türk Toplumunda Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 116-123.

Evran, S. & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 213-220.

Field, (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.

Flavell, J.K. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. NJ: Lawrence Erlbaum, 21- 29.

Frith, C.D. & Frith, U. (2007). Social cognition in humans. *Current Biology*, 17(16), 724-732.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.

Gençdoğan, B. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 227-234.

Gkika, S., Wittkowski, A. & Wells, A. (2017). Social cognition and metacognition in social anxiety: A systematic review. *Clinical psychology & Psychotherapy*, 1-20.

Gülgöz, S. & Sadowsky, C. (1995). Düşünme İhtiyacı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlaması ve Öğrenci Başarısı Göstergeleri İle Korelasyonu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 15-24.

Gülgöz, S. (2001). Need for cognition and cognitive performance from a cross-cultural perspective: Examples of academic success and solving anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, 100-112.

Hasson-Ohayon, I., Mashiach-Eizenberg, M., Arnon-Ribenfeld, N., Kravetz, S. & Roe, D. (2017). Neuro-cognition and social cognition elements of social functioning and social quality of life. *Psychiatry research*, 258, 538-543.

Heaton, R.K. (1981). *Wisconsin Card Sorting Test Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: McGraw-Hill.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences*. Second Edition. Beverly Hills: Sage Publication.

Irak, M. (2005). Hatırlamanın ve Unutmanın Farkındalığı Sağlıklı Bireylerde ve Bazı Beyin Hasarlarında Üst Biliş Sürecinin İşleyişi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-15.

Irak, M. (2005). Üst-Biliş Mi? Yönetici İşlevler Mi? Bilme Hissinin Nöropsikolojik Testlerle Ölçülen Dikkat Süreçlerinden Yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 97-116.

Irak, M. (2012). Üst-Biliş ve Benlik Saygısının Bellek Hakkındaki İnançlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 35-46.

Jelinek, L., Van Quaquebeke, N. & Moritz, S. (2017). Cognitive and Metacognitive Mechanisms of Change in Metacognitive Training for Depression. *Scientific reports*, 7(1), 3449.

Kadak, M., Demir, T. & Doğangün, B. (2013). Otizmde Yüz ve Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(1), 15-29.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar*. (13. Basım). İstanbul: Evrim Basım.

Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.

Karakelle, S. & Şentürk, C. (2006). Üst Bilişsel Düzeyleri Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 26, 45-56.

Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.

Karsli, T.A. (2015). Meta-Cognition and Locus of Control in University Students in Context of Viewpoint to Rape. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 48-52.

Kiremitçi, O. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92-99.

Koriat, A. & Ackerman, R. (2010). Metacognition and mindreading: Judgments of learning for self and other during self-paced study. *Consciousness and Cognition*, 19(1), 251-264.

Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: The Bridge between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268–273.

Kurtuldu, M.K. (2011), Yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Millî Eğitim*, 190, 41–52.

Lambert, A. J. & Scherer, L. (2013). Measurement and methodology in social cognition: A historical perspective. *The Oxford Handbook of Social Cognition*, 33-50.

Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking skills and Creativity*, 4(3), 149-159.

Livingstone, J.A. (2003). *Metacognition: An overview*. Canada: Eric Resarch Center.

Lysaker, P. H., Leonhardt, B. L., Brüne, M., Buck, K. D., James, A., Vohs, J., Mazloom, M., Yaghubi, H. & Mohammadkhani, S. (2016). Post-traumatic stress symptom, metacognition, emotional schema and emotion regulation: A structural equation model. *Personality and Individual Differences*, 88, 94-98.

Lysaker, P. H., Vohs, J., Hasson-Ohayon, I., Kukla, M., Wierwille, J. & Dimaggio, G. (2013). Depression and insight in schizophrenia: comparisons of levels of deficits in social cognition and metacognition and internalized stigma across three profiles. *Schizophrenia Research*, 148(1), 18-23.

Lysaker, P.H., Gumley, A., Luedtke, B., Buck, K.D., Ringer, J.M., Olesek, K., Ringer, J.M., Buck, K.D., Grant, M., Olesek, K., Leudtke, B.L., Hasson-Ohayon, I., Avidan-Msika, M., Mashiach-Eizenberg, M., Kravetz, S., Rozencwaig, S., Shalev, H. & Lysaker, P.H. (2015). Metacognitive and social cognition approaches to understanding the impact of schizophrenia on social quality of life. *Schizophrenia Research*, 161(2), 386-391.

Madran, H.A. (2012). Cinsiyet, Cinsiyet Rolü Yönelimi ve Düşünme İhtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 29, 1-10.

Magno, C. (2010). The Role of Metacognitive skills in Developing Critical Thinking. *Metacognition Learning*, 5, 137-156.

Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11, 1-9.

Massaoni, S. (2014). Emotion As A Boost To Metacognition: How Worry Enhances The Quality Of Confidence. *Consciousness and Cognition*, 29, 189-198.

Massoni, S. (2014). Emotion As A Boost To Metacognition: How Worry Enhances The Quality Of Confidence. *Consciousness and Cognition*, 29, 189-198.

Matthews, G. & Wells, A. (2004). Rumination, depression, and metacognition: The S-REF model. *Depressive rumination: Nature, theory and treatment*, 125-151.

Maynes, J. (2015). Critical thinking and cognitive bias. *Informal Logic*, 35(2), 183-203.

Mehdiyoun, N. (2014). Metacognition, social cognition, and symptoms in patients with first episode and prolonged psychoses. *Schizophrenia Research*, 153(1), 54-59.

Meidani, Z. & Sharifi, M. (2015). Structure Relationship between Self-Imaginary and Meta-Cognition Beliefs with Self-Regulatory Learning in Pre-University Girl Students in Rasht City. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 365-373.

Melli, G. (2015). The Role of Metacognitive Beliefs In Health Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 89, 80-85.

Mendlewicz, L., Linkowski, P., Bazelmans, C. & Philippot, P. (2005). Decoding emotional facial expressions in depressed and anorexic patients. *J Affect Disord* 89, 195-199.

Mohamed, A.H.H. (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 477-486.

Mohammad B.S. & Mohammad M. (2014). Relationship Between Goal Orientation, Critical Thinking, Meta-Cognitive Awareness and Selfregulated Learning of Iranian Students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(1), 403-418.

Mohammadi, R., Alizadeh, K. & Sedaghat, M. (2011). Need for cognition and problem solving styles in divorce applicant couples and normal couples. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 894-898.

Mowlaie, B. & Samarein, A.E. (2014). Investigating the Relationship among Gender, Critical Thinking and Meta-Cognitive Awareness Listening Strategies. *Journal of Language and Translation*, 1(7), 23-33.

Myers, D.G. (2012). *Exploring Social Psychology*. USA: Mc Graw Hill, 115-202.

Nolan, J. & Joy, L. (2016). *West World, İnternet Kanalları, (Yön)*.

Önen, S., Uğurlu, G.K. & Çayköylü, A. (2013). The relationship between metacognitions and insight in obsessive-compulsive disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 54(5), 541-548.

Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.

Paulus, M., Tsalas, N., Proust, J. & Sodian, B. (2014). Metacognitive monitoring of oneself and others: Developmental changes during childhood and adolescence. *Journal of experimental child psychology*, 122, 153-165.

Petty, R.E., Briñol, P., Loersch, C. & McCaslin, M.J. (2009). The need for cognition. *Handbook of individual differences in social behavior*, cilt, 318-329.

Reinhard, M. & Dickhauser, O. (2009). Need For Cognition, Task Difficulty, And The Formation Of Performance Expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 1062-1076.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler - Kim Kimi Nasıl Etkiler?* (5. Basım). İstanbul: İmge.

Sarup, M. (2004). *Post Yapısalcılık ve Post Modernizm* (Çev. A. Güçlü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.

Shea, N., Boldt, A., Bang, D., Yeung, N., Heyes, C. & Frith, C.D. (2014). Supra-personal cognitive control and metacognition. *Trends in cognitive sciences*, 18(4), 186-193.

Solem, S. et al. (2015). A Norwegian version of the Obsessive-Compulsive Inventory-Revised: psychometric properties. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 509-516.

Spada, M. (2008). Metacognition, Perceived Stress, and Negative Emotion. *Personality and Individual Differences*, 44, 1172-1181.

Tabakaçı, H. & Karakelle, S. (2012). Öğrenilmiş Çaresizliğin Bilme Hissi Kararı Üzerindeki Etkisinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 30, 53-72.

Tajrish, K. Z., Mohammadkhani, S. & Jadidi, F. (2011). Metacognitive beliefs and negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 530-533.

Taylor, S.E. & David, O. (2005). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). İstanbul: İmge.

Tulving, E. (1996). *Metacognition*. USA: MIT Press, 7-10.

Türk, E. (2011). Ergenlerin Düşünme Biçemlerini Yordayan Faktörler: Anne Baba, Üstbiliş Ve Epistemolojik İnançlar. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Yönelik Üstbiliş Düzeylerinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,10(21), 157-166.

Ulusoy, E., Ayar, E. & Bayındırlı, D. (2015). İdiopatik Parkinson Hastalığında Yüzde Duygu Tanıma ve Ayırt Etme Bozukluğu. **Tarih** [www.jornalagent.com/tjn/pdfs/TJN.E.T.30.09.2015adresindenindirildi](http://www.jornalagent.com/tjn/pdfs/TJN.E.T.30.09.2015adresindenindirildi).

Vohs, J.L., Lysaker, P.H., Francis, M.M., Hamm, J., Buck, K.D., Olesk, K., Wells, A. & Papageorgiou, C. (2004). 13 Metacognitive Therapy for Depressive Rumination. *Depressive Rumination: Nature, Theory and Treatment*, 259-272.

Yıldırım, E. & Alptekin, G. (2012). Şizofrenide Öne Çıkan Yeni Bir Boyut: Sosyal Biliş. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi* 25, 368-375.

Yıldız, H. (2012). Üst Biliş Stratejilerinin, Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Öz Yeterliliklerine Etkisi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.

## 6. BÖLÜM

### EKLER

Araştırmada kullanılan ölçeklerin içeriklerine dair soru örnekleri paylaşılmıştır.

#### **EK 1. Kişisel Bilgiler Formu**

Yaş:.....

Cinsiyet:

Kadın

Erkek



## EK 2. Duyguları Tanıma ve Ayırt Etme Envanteri



Gördüğünüz resimlerdeki yüz ifadelerinden aşağıdaki 6 seçenekten (mutlu, öfkeli, korkmuş, üzgün, şaşkınlık ve utanmış) en uygun olanı yuvarlak içine alınız.

Mutlu

Öfkeli

Korkmuş

Üzgün

Şaşkınlık

Utanmış



Aynı mı yoksa farklı mı olduğunu işaretleyiniz.

### EK 3. Gözlerden Zihin Okuma Ölçeği



Görseldeki ifadeye karşılık gelen cevabı işaretleyiniz.

neşeli

teselli eden

rahatsız

sıkılmış

#### **EK 4. Biliş Üstü Farkındalık Envanteri**

Açıklama: Sevgili Öğrenciler bu ölçek sizin birtakım davranışlarınızı görebilmek için geliştirilmiştir. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup, her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını 1 ile 5 arasında işaretleyiniz.

1. Zamanımın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.
2. Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.
3. Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.
4. Sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.
5. Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.

## EK 5. Düşünme İhtiyacı Ölçeği

Aşağıda yer alan ifadeler, insanların düşünme ve bilme eğilimleri ile bundan hoşlanma düzeylerini yansıtmaktadır. Toplumumuzda bu eğilimlerin ne derece yaygın olduğunu öğrenmek istemekteyiz. Yapmanız gereken, aşağıdaki ifadelerin sizin eğiliminize ne derece uyduğunu belirtmenizdir. Lütfen her ifadeye ilişkin görüşünüzü, ifadenin sol tarafında yer alan noktalı kısma, aşağıdaki düzenlemeye göre uygun düşen sayıyı yazarak belirtiniz.

1. Hiç Uygun Değil    2. Uygun Değil    3. Kararsızım (Ne uygun ne uygun değil)  
4. Uygun    5. Çok Uygun

.....Karmaşık problemleri basit problemlere yeğlerim.

.....Çok düşünmemi gerektiren bir işin sorumluluğunu almak hoşuma gider.

.....Düşünmek benim için bir eğlence biçimi değildir.

.....Düşünme yeteneğimi zorlayacak bir şey yapmaktansa, az düşünmemi gerektirecek şeyleri yapmayı tercih ederim.

.....Bir mesel e hakkında derin düşünme mi gerektirecek durumları önceden sezip, onlardan uzak durmaya çalışırım.

## ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında İstanbul'da doğan araştırmacı, İlkokul ve ortaokulu Eti Alüminyum İlköğretim Okulunda, liseyi Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi'nde okuduktan sonra 2011 yılında İstanbul Kültür Üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuştur. 2011 yılında Haliç Üniversitesi, Uygulamalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programını "Lise Öğrencilerinin Günlük Yaşam Deneyimlerindeki Akış Deneyimlerinin İncelenmesi" konulu teziyle tamamlamıştır.

Eğitimi süresince Balıklı Rum Hastanesi Psikiyatri Sevisinde(gönüllü), Bakırköy Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikoz Servisinde(gönüllü), PERYÖN insan kaynakları derneğinde ve Metin Sbanıcı Spastik Çocuklar Merkezinde staj yapmıştır.

Prof. Dr. Tefika İkiz tarafından verilen 2 sene süren yetişkinler için Rorschach projektif testi eğitimini tamamlayan Ermiş, çocuklarla ilgili gelişimsel birçok test bilgisine de sahiptir. Mesleki kongre, sempozyum, seminer, çalıştay gibi çeşitli etkinliklere katılan araştırmacının ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Türk Psikologlar Derneği üyesi olan araştırmacı, 2011 yılından beri İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır.