

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

Ece Naz ERMİŞ¹, Müge ARTAR²

Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

DOI: 10.35379/cusosbil.762552

Makale Geçmişi:

Geliş 01.07.2020

Düzeltilme 31.01.2021

Kabul 18.03.2021

Anahtar Kelimeler:

Üstbiliş,

Üstbilişsel Farkındalık,

Düşünme İhtiyacı,

Sosyal Biliş.

ÖZ

Bu çalışmada üstbilişsel 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) incelemek amaçlanmıştır. 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. Araştırmanın amacı ve hipotezleri temel alınarak iki bağımsız örneklemli t testine göre anlamlılık seviyeleri saptanmıştır. Tek ve çift yönlü varyans analizleri, çoklu regresyon analizi, pearson çarpım moment korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar ve erkekler arasında üstbilişsel farkındalık açısından kadınların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadınların üstbilişsel farkındalık puanları erkeklerden fazladır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, 3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üstbilişsel farkındalık toplam puanları açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Düşünme ihtiyacı ve üstbilişsel farkındalık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı ve sosyal bilişin üstbilişsel farkındalığı yordayıcılığında, düşünme ihtiyacı ters orantılı bir şekilde yordarken, sosyal bilişin üstbilişsel farkındalık üzerinde yordayıcı etkisine rastlanılmamıştır. Çalışma, zihin kuramı, sosyal davranış ile düşünüş ve üstbilişsel araştırmaların birleşerek yaşam boyu üstbiliş gelişim çalışmalarının oluşumuna katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

THE PREDICTIVE ROLES OF SOCIAL COGNITION AND NEED FOR THINKING ON METACOGNITIVE AWARENESS IN THE DEVELOPMENTAL CURVE

Article Info

Research Article

DOI: 10.35379/cusosbil.762552

Article History:

Received 01.07.2020

Revised 31.01.2021

Accepted 18.03.2021

Keywords:

Metacognition,

Metacognitive Awareness,

Need For Thinking,

Social Cognition.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the possible factors (social cognition and need for thinking) effect metacognitive awareness as developmental with demographics variables such as gender and educational process and according to different age groups (emerging adulthood and young adulthood periods). The sample group consists of 228 females and 215 males, between the ages of 19-29 443 people who were selected as random sampling method from the Kültür University. 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. According to the results of the research, a statistically significant 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. There was a significant negative relationship between the need for thinking and metacognitive awareness. The need for thinking has negative predictive effect on metacognitive awareness. The study is important in terms of contributing to the formation of lifelong metacognitive development studies by combining theory of mind, social cognition and metacognitive research.

* Bu çalışma, 2018 yılının Mart ayında Maltepe Üniversitesi'nde Doktora Tezi olarak tamamlanmıştır. Makale tezden üretilmiştir.

1 Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, e.ermis@edu.tr, ORCID: 0000-0003-3054-2014

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü mugeartar@ankara.edu.tr ORCID:0000-0003-3993-2211

Alıntılanmak için/ Cite as: Ermiş, N. E., Artar, M. (2021), Sosyal Biliş Ve Düşünme İhtiyacı Kavramlarının Üst Bilişsel Farkındalığı Yordayıcı Etkilerinin Gelişimsel Olarak İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30 (1), 68-82.

GİRİŞ

Eğitim sistemleri müfredatlarını öğrenciye verilmesi gereken bilgiyi aktarmak şeklinde dizayn ederler fakat insanın bilme kabiliyetinin ne olduğunu aktarmak konusunda geri kalmışlardır (Özsoy, 2008). Stenberg (2003), çocuklara neyi düşünecekleri yerine nasıl düşünecekleri ve bilgileri nasıl birleştirmeleri gerektiği öğretilmelidir diyerek düşünme üzerine bir metodolojik bir haritanın öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Üstbilis kavramı, hangi durumda hangi bilginin gerekli olduğunu ya da bilgilerin bir biri arasındaki bağlantılarını, uzun süreli bellekten neye göre geri çağırıldığı sorularına cevap vermeye çalışarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlatmaya katkı sağlar (Karakelle ve Saraç, 2010).

Üstbilis, depolanan bilginin sadece hatırlanması değil, bu bilginin farkındalığını tartabilme becerisidir (Irak, 2005). Üstbilis, genel olarak düşünme hakkındaki bilişlerin tümünü içine alan bir kavram olarak açıklanabilir (Karakelle ve Saraç, 2010). Farabi insanın ilk bilgisinin algı olduğunu söyler. Ancak algının bilgiye dönüşebilmesi için önce o bilginin kavranması ve düşünülmesi gerekir (Akpınar, 2011). Spinoza, kişi bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğini bilir ve aynı zamanda o şeyi bildiğini bildiğini de bilir demiştir. Bu önerme, 17. yüzyılda felsefi bir anlatım gibi durmuş, psikoloji alanında ancak 3. yüzyıldan sonra kuramsal olarak ele alınmaya başlanmıştır (Karakelle ve Saraç, 2010). İbni Sina ise, bilinci kısımlara ayırmıştır ve ilk seviyeye nesnelere algılama, en üst seviyeye de soyut biçimleri ve düşünceleri algılama olarak tanımlamıştır (Akpınar, 2011). Lacan, düşünmem üzerinde düşünebilir miyim diye sormuştur ve cevap olarak da ne olduğumuza dair bilgiyi başkalarının bize gösterdiği tepkilerden edinizir demiştir (Sarup, 2004). Descartes tarafından insanın kendi hakkında bilgisiyile tanıştırdıktan sonra, Freud da psikolojik süreçte yeni bir anlayışın oluşturulmasında kendilik imgesi kavramının önemine değinmiştir (Freud, 2013).

Kendimize dair bilgilerimizin çoğunu başkalarının bize dair tasvirleri ve davranışlarından ediniziriz. İnsanlar kendi hareketlerini 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. Üstbilis, karşı tarafın zihnini okumaya çabalama sürecine temellenmiş bir kavramdır (Koriat ve Ackerman, 2010).

Üstbilisel faaliyetler, bilişsel faaliyetlerden önce (planlama), faaliyet boyunca (izleme) ve faaliyet sonrasında da (değerlendirme) devam ettiği şeklinde tanımlanırken aslında biliş ve üstbilisin paralel ve belki de bazen ayrılamaz bir şekilde süreci devam ettirdiği de söylenmektedir (Akturk ve Sahin, 2011). Üstbilis kavramının temellerini felsefe alanında çalışmalar yürütenlerden sonra ilk olarak Flavell atmıştır. Flavell önce üst bellek kavramını incelemiştir, bireyin kendi bellek süreçleri üzerindeki kontrolünden bahseder (Flavell, 1979). Konu ile ilgili bir başka kuramcı da Schraw'dır. Çalışmalarda öz değerlendirme becerisi kazandırılmış kişilerin, öğrendikleri bilgileri daha iyi transfer edebildikleri ve uygulamaya dökülebildikleri kanıtlanmıştır (Schraw ve Dennison, 1994). Paris de üstbilis ile ilgilenen kuramcılardan biridir. Paris (2005), üstbilisin kişiye etkili öz düzenleme kattığına vurgu yapar. En iyi öğrencilerin bu özelliğe sahip kişiler olduğundan söz eder. Kişinin sadece kendi bilgi düzeyinin farkında olabildiği durumlarda, bilmediği konulara etkin bir şekilde yönlenebileceğini söyler (Akin ve Abacı, 2011).

Üstbilis 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 üstbilisin kuramsal zeminini oluşturmuştur (Karakelle ve Saraç, 2010).

Üstbilisin 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. Üstbilis kişinin kendi düşünce ve duygu 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.

Sosyal biliş, kişilerin neden belirli bir şekilde davrandıklarını anlamaya çalışır. Sosyal ipuçlarından yola çıkarak insan davranışlarının altındaki nedenleri çıkarsama süreci olarak da tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 2012). Yüz ifadeleri, kişi ile aramızdaki uzaklık, fiziksel görünüm, beden dili, sesin tınısı, ritmi, gürültülülük derecesi ve göz teması en sık başvurulan kaynaklardır (Kağıtçıbaşı, 2012). Sosyal biliş, dış dünyayı, diğer insanları ve çevresel bağlamı bir arada değerlendirebilme yetisi olduğu için başkalarının duygularını tanıma ve anlama becerileri de sosyal biliş oluşturan değişkenlerden biridir. Başkalarının duygu ve düşünceleri üzerinde düşünme, onların fikir sistemlerine eşlik etmeye çalışma ve ima, jest, mimik gibi anlatımlardan, doğru anlama varmanın

üstbilişsel farkındalığı tanımlayan, kişinin düşünce süreçlerinin farkında oluşu ile ilgili olabileceği düşünülmüştür.

Eğitim ve öğretim alanında yapılan bazı 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.

Düşünme ihtiyacı, bireylerin çaba gerektiren bilişsel etkinliklerle meşgul olma ve bundan hoşlanma eğilimlerini ifade eden bir kavramdır (Aydemir ve Kubanç, 2014). Bilişsel stratejilere sahip bireylerin öğrenme ve problem çözme becerileri açısından farklılıklarına yorum getirmeyi destekleyen güdüsel bir kavramdır (Aydemir ve Kubanç, 2014). Bilişsel motivasyona işaret eden bir kavram olması sebebiyle, bilişsel yeteneklerle yakından ilişkili olabileceği düşünülür. Bu sebeple üstbilişsel farkındalıkla da ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan üstbiliş yetisinin, bireyin gelişimine paralel devam ettiği bilinmektedir. Küçük yaşlarda oluşan bu yetinin, işlevsel ve bilinçli bir şekilde kullanılması daha sonraki dönemlerde gerçekleşir (Akpınar, 2011). Üstbiliş ve bilişsel yetenek ilişkilerinin gelişimsel olarak incelendiği çalışmalarda yaşla birlikte her ikisinin de arttığı belirtilir. Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık becerisi, üstbilişsel 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. Bazı çalışmalar altı yaşındaki çocukların bile kendi düşünceleri hakkında akıl yürütebildiklerini açıklamış ve bunu kendilerine güvendikleri bir alanda yapmaları istendiğinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Akın ve Abacı, 2011).

Zihin teorisi, çocuklarda da üstbilişsel farkındalık ve becerilerin varlığına ilişkin kanıtlar taşıyan bir teoridir. Bu teorenin üstbiliş 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. 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 hâle gelirler (Santrock, 2012).

Üstbiliş ve bilişsel yetenek ilişkilerinin gelişimsel olarak incelendiği çalışmalarda yaşla birlikte her ikisinin de arttığı belirtilir. Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık becerisi, üstbilişsel 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). Yapılan başka bir çalışmada okul öncesi dönemden, üniversiteye kadar farklı düzeyde öğrencilerin bulunduğu bir örneklem üzerinden yapılan çalışmada öğrencilerin yaşa bağlı zekâ düzeyleri arttıkça üstbiliş düzeylerinin de arttığını belirlemiştir (Tüysüz, 2013).

Üstbilişsel beceriler ile sosyal biliş becerilerinin birbiri ile ilişki içinde oldukları ve benzerliklerinin olduğu söylenir. 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. Üstbiliş ise kendilik ve diğerleri arasında karmaşık bilişsel süreçleri tarif eden bütüncül bir sistemdir. 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 vd., 2015). Psikopatolojilerle çalışılan alan yazına bakıldığında ise özellikle şizofrenler üzerinde yapılan çalışmalarda üstbilişsel becerilerle sosyal biliş becerilerinin birbiri ile doğru orantılı bir ilişkide oldukları görülür (Lysaker vd., 2013). Alan yazında sağlıklı insanlarla yapılan az sayıdaki çalışmalara göre sosyal biliş kavramı ile zihin okuma, iç görü, empati ve üstbiliş kavramları arasında doğru orantılı ilişkilerin varlığını gösteren çalışmalar vardır (Koriat ve Ackerman, 2010). Yapılan bir çalışmada, bilişsel durumları kodlama, bilişsel durumların sebeplerini anlama ve üstbilişsel kapasitenin, duyguları tanıma ve ayırt etme becerileri ile aralarında ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma, körelmiş üstbiliş ve sosyal biliş fonksiyonlarının, sosyal mesafe oluşturduğundan bahseder. Diğerleri ve kendileri hakkında daha az düşünme eğilimi gösteren insanlar, daha fazla yabancılaşma eğilimi gösterebilmektedirler. Sosyal bilişin birer çıktısı olan duyguları tanıma ve ayırt etme gibi sosyal iletişime dâhil olan aktivitelere yatkın olma konusunda daha az başarılıdırlar (Lysaker vd., 2015). Üstbiliş ile ruhsal bozukluklar arasında, aracı değişken rolü üstlenen duygu tanıma, duygu düzenleme becerisi, istatistiksel açıdan anlamlı bir rol üstlenir. Düşünme ve duygusal işleyiş süreçleri birbirinden ayrı ele alınmalıdır (Lysaker vd., 2016).

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 güdüledürler, dışsal güdüleyicilere ihtiyaçları yoktur.

Düşünme ihtiyacı kavramının tanımı gereği, mantık gerektiren görevlere bilişsel bir güdü duymanın, kişinin üstbilişsel 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, üstbilişsel farkındalığın kapsamında bilişsel esnekliğin de olması sebebiyle birbiri ile ilişkisi olabileceği söylenebilir. Düşünme ihtiyacı düşük olan bireyler, daha az bilişsel çaba gösterdikleri için fikirlerini daha fazla kalıp yargılara dayandırır (Madran, 2012). Düşünme ihtiyacı fazla olan kişilerin kendi becerileri ve çalışmaları hakkındaki tahminleri ve çıkarımları daha gerçekçidir (Reinhard ve Dickhauser, 2009). Üstbilişsel farkındalık ile düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuş fakat tek başına bir yordayıcılığı bulunmamıştır (Aydemir ve Kubanç, 2014).

Üstbiliş ve üstbilişsel farkındalık üzerine çalışmalar yapılmış olsa da yaş aralıkları arasında gelişimsel farklılığa odaklanan çalışmaların sayısı azdır. Üstbilişsel strateji ve üstbilişsel farkındalık kavramları daha çok öğrenme modelleri ile ilişki kurularak araştırılmıştır. Ayrıca üstbilişsel 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 üstbilişsel farkındalığı düşünme ihtiyacı ve sosyal biliş değişkenleriyle birlikte ve genç yetişkinlik ile beliren yetişkinlik yaş grupları arasındaki farkı gelişimsel bir tablo ortaya koymaya çalışarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Tüm eğitim sistemlerinin en dikkat etmesi gereken ve aynı zamanda en büyük sorunu; kendi öğrenme süreçlerini takip edemeyen ve derslerin kendi becerilerine, güçlü ve güçsüz yönlerine ne kadar uyumlu olup olmadığının değerlendirmesini yapamayan öğrenciler yetiştiriyor olmasıdır (Akın ve Abacı, 2011). Bu sebeple başta üstbilişsel becerinin varlığına dikkat çekmek sonrasında da onun geliştirebilir olma özellikleri üzerinde durmak eğitim sistemindeki kısır döngülerin sorgulanmasına yol açabilir. Bu sorgulama da sonrasında belki bir dönüşüme izin verebilir.

Üstbilişsel 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.

Son zamanlarda, bilişsel terapi alanında ruminasyon (tekrar eden düşünce) depresyon ve üstbiliş arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar çoğalmıştır (Wells ve Papageorgiou, 2004). Üstbilişsel 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).

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

Bu çalışmanın genel amacı sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı kavramlarının üstbilişsel farkındalığa yordayıcılık etkilerinin incelenmesidir. Ayrıca bu ilişkinin cinsiyet ve farklı yaş gruplarında nasıl değiştiğini ortaya koymaktır. Bu amaç ile beraber aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

- 1: Cinsiyetler arasında üstbilişsel farkındalık açısından bir farklılaşma var mıdır?
- 2: Üstbilişsel farkındalık yaşa göre (beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik) farklılaşmakta mıdır?
- 3: Düşünme ihtiyacı ve sosyal biliş üstbilişsel farkındalığı yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

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 yanılğı söz konusu olmamıştır. Seçilen öğelerin belirlenmesinde sadece şans faktörü rol oynamıştır. Normal gelişim gösteren insanlardan oluşan çalışma grubunda nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel değerler Tablo 1 ve 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Cinsiyet Düzeyine Göre Dağılımı

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

Tablo 1'de de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 51 ini kadınlar, % 48 ini de erkekler oluşturur.

Tablo 2. 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
Toplam	443	100

Tablo 2'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.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

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

Yüzde Dışavuran Duyguların Tanınma ve Ayırt Etme Testi (YDTT)

1993 yılında Kerr ve Neale tarafından geliştirilen ölçek, farklı duygu ifadelerini yansıtan 19 siyah beyaz yüz fotoğrafı içermektedir. Bu ifadeler bir slayt akışı ile katılımcılara sunulmaktadır. Fotoğraflar altı temel duyguyu sunar. Bu duygular; neşe, hüznün, öfke, korku, şaşkınlık, utanç şeklindedir. Katılımcıdan bu izlediği slaytlardaki ifadeler için önünde bulunan cevap kâğıdına altı temel duygudan hangisine denk düştüğünü seçmesi talep edilir. Arkasından yine altı temel duyguyu içeren 30 siyah-beyaz fotoğraf çifti gösterilir (Erol vd., 2009). Yüzde Dışavuran Duyguların Ayırt Edilmesi Testi (YDAT)'nde fotoğraf çiftleri aynı ya da farklı duygulanımları gösterir. Katılımcıdan her fotoğraf çifti için, iki yüzdeki dışa vuran duygunun aynı mı, yoksa farklı mı olduğunu ayırt edip, işaretlemesi istenir. Testten alınabilecek ilk kısım için en yüksek puan 19'dur. İkinci kısımdaki duygu ayırt etme bölümü için ise 30 puandır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Erol ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Erol vd., 2009). Yüzde duygu tanıma (YDTT) testinin güvenilirlik katsayısı .84 iken, yüzde duyguları ayırt etme (YDAT) testinin güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

Gözlerden Zihin Okuma Testi

Baron-Cohen ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Test, kişilerin sadece göz çevresini gösteren ayrı 32 adet resimden oluşur ve testi yapanların elinde 4 adet seçenek bulunur. Cevaplayanlardan akan resimdeki ifadeleri en doğru tarif eden seçeneği işaretlemeleri istenir. Her doğru yanıt 1 puan, alınabilecek en yüksek puan 32'dir. Testin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Yıldırım ve arkadaşları (2011) tarafından normal örneklem kullanılarak yapılmıştır ve Türkçe uyarlaması güvenilir bulunmuştur. 34 soruluk ölçekte güven aralığı düşük olan 19. ve 21. sorular ölçekten çıkarıldıktan sonra güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. (Yıldırım vd., 2011).

Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri

Schraw ve Dennison (1994) üstbilişsel farkındalıklarını ölçümlemek için biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere 2 temel faktöre dayalı "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" adını verdikleri 52 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. 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. Bu çalışmada üstbilişsel farkındalık ölçeğinin bütünü için hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı 0,89 dur. Geçerliliği test etmek için aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi modeli sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri; χ^2 : 1075,07; $p < 0.05$; $\chi^2/sd = 2,48$; RMSEA: 0.058; SRMR: 0.045; GFI: 0.86; CFI: 0.95 şeklindedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde; bilişin düzenlenmesi alt boyutunun faktör yüklerinin .36 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Bilişin bilgisi alt boyutunun faktör yükleri de .28 ile .61 arasında değişmektedir.

Düşünme İhtiyacı Ölçeği

Cacioppo, Petty ve Kao (1982) tarafından geliştirilen düşünme ihtiyacı ölçeği 5 aralıklı likert tipi bir ölçek olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği kişinin düşünme ihtiyacının fazla olduğunu gösterir (Madran, 2012). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 dır. Gülgöz ve Sadowski (1995) ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Akt.: Madran, 2012). Bu çalışmada düşünce ihtiyacı ölçeğinin bütünü için hesaplanan iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı 0,85'tir. Geçerliliği test etmek için aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi modeli sonuçlarına göre uyum indeksi değerleri; χ^2 : 398,12; $p < 0.05$; $\chi^2/sd = 3.34$; RMSEA: 0.073; SRMR: 0.056; GFI: 0.90; CFI: 0.94 şeklindedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi değerlendirildiğinde; faktör yüklerinin .35 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçekler 19-29 yaşları arasındaki yaklaşık 443 kişiye, on kişilik gruplar şeklinde uygulanmıştır. Toplam uygulama 45 sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı ve soruları temel alınarak iki bağımsız örneklemler t testine göre anlamlılık seviyeleri saptanmıştır. Tek yönlü ve çift yönlü varyans analizleri (ANOVA), çoklu regresyon analizi, pearson çarpım moment korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 3'te görüldüğü üzere örneklem grubu cinsiyetlerine göre gruplandırıldığında yapılan bağımsız örneklemlili t testi sonucuna göre katılımcılar arasında cinsiyet bakımından anlamlı farklılık vardır. Kadınların üstbilişsel farkındalıkları erkeklere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir ($t= 2,35, p < .05$).

Tablo 3. Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sh \bar{x}	t Test		
						t	Sd	P
Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	228	120,09	13,39	1,28	2,35	441	.01
	Erkek	215	117,58	13,74	1,29			

*p<.05

Tablo 1. Cinsiyet ve Yaş Değişkeni Açısından Üstbilişsel Farkındalık Düzey Puanlarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

ÇiftYönlü 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 4'te görüldüğü gibi cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin üstbilişsel 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 etkisiyle üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmamıştır.

Tablo 5. Örneklem Grubunun, Üstbilişsel 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

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

*p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi 18-21, 22-26 ve 27-29 (beliren yetişkinliğe giriş, beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik) şeklinde 3 ayrı gruba ayrılan yaş değişkeninde, bu grupların üstbilişsel farkındalık toplam puanları açısından aralarında farklılık olup olmadığını görebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin üstbilişsel 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 üstbilişsel farkındalığın alt faktörlerinden olan bilişin bilgisi açısından aralarında farklılık olup olmadığını görebilmek için yapılan tek tönü 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 üstbilişsel farkındalığın alt faktörlerinden olan bilişin düzenlenmesi açısından aralarında farklılık olup olmadığını görebilmek için yapılan tek tönü varyans analizi sonucunda öğrencilerin bilişin düzenlenmesi puanlarının, yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır (F (2,440)=1,311 p>.05).

Tablo 2. Yaş ile Üstbilişsel Farkındalık ve Alt Faktörleri Olan Bilişin Düzenlenmesi ve Bilişin Bilgisi Değişkenleri Arasındaki İlişki Sonuçları

	Yaş		
	N	r	P
Bilişin Bilgisi	443	-0,040	0,34
Bilişin Düzenlenmesi			
Üstbilişsel Farkındalık	443	-0,030	0,44
Toplam	443	-0,040	0,37

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin yaşları ile üstbilişsel 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 7. Üstbilişsel Farkındalığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

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

R=0.219, R2 =0.048, F=4.413 p < 0,01 p < 0,05

Tablo 7’de görüldüğü üzere üstbilişsel 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 (β =-.214, t=-4.557, p=0.000) üstbilişsel farkındalık toplam puanı üzerinde negatif yönlü yordayıcılığının olduğu bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı arttıkça üstbilişsel farkındalık toplam puanı azalmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, üstbilişsel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmaların içinde sosyal biliş ve düşünme ihtiyacı değişkenleri ile birlikte ele alındığı için ve ayrıca üstbilişsel farkındalık ölçümlerinin ergenlikten çıkış sonrası değişen informal düşünce yapısının evrildiği dönem olarak bilinen beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik dönemlerini kapsaması açısından önem taşımaktadır. Yaşam boyu üstbiliş gelişimi ve epistemolojik düşünce gelişimi çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Akademik bir eğitim alanı olan üniversitelerin, öğrencilerin genellikle araştırma ve düşünmeye yönelik güdülerini arttırmayı hedefledikleri varsayılırsa ve düşünme ihtiyacının en fazla olacağı düşünülen grubun üniversite ve yüksek öğrenim olduğu düşünüldükçe bu çalışma çoğunlukla öğrencilerle yürütülmüştür.

Araştırmada yer alan cinsiyet demografik değişkenine göre üstbilişsel farkındalık puanları kadın ve erkeklerde istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kadınların üstbilişsel farkındalık düzeyleri

erkeklerden fazla bulunmuştur. İncelenen çalışmalar alan yazında üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından ortak olmayan bir sonuç içermektedir. Bazı çalışma sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkarken daha az sayıda olan bazı çalışmalarda da anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır (Evrans ve Yurdabakan, 2013). Yapılan bir çalışmada kadınların erkeklere oranla üstbilişsel dinleme ve öğrenme stratejilerini daha iyi kullanabildikleri ve erkeklere oranla üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mowlaie ve Samarein, 2014). Sosyo-bilişsel fonksiyonlar için cinsiyet farklılığından söz eden başka bir çalışmada ise, kadınların sosyal problemler ve sosyal çatışma çözümlerine daha çok katıldıkları vurgulanır. Kadınların, diğer insanlara karşı da ilgili olmaya dair verdiği ipuçları erkeklere oranla fazla 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 çalışmada cinsiyet açısından üstbilişin anlamlı olarak farklılaştığı belirtilir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Akademik motivasyonun üstbilişsel farkındalıkla ilişkisini ölçen bir çalışmada da kadınların erkeklere oranla üstbilişsel farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur (Abdelrahman, 2020).

Araştırmanın bir başka sorusu da üstbilişsel farkındalık ile yaş grupları arasında bir farklılık var mıdır şeklindedir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında yaş değişkeni 18-21, 22-26 ve 27-29 (beliren yetişkinliğe giriş, beliren yetişkinlik ve genç yetişkinlik olarak) 3 ayrı gruba ve birbirine yakın sayılarda ayrılmıştır. Faktöriyel düzen analizi sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında üstbilişsel farkındalık puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Üstbilişsel becerilerin doğrudan sonra gelişmeye başlayıp ergenliğe kadar ivme kazanan ve sonrasında durağan kaldığına dair çalışmalar olduğu gibi, gittikçe ivme gösteren bir eğriye sahip olduğunu öne süren çalışmalar vardır (Paulus vd., 2014). Fakat alan yazında, yaş ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiler birbirinden farklıdır ve ortak bir fikir birliğinin olmadığı da görülmektedir. Yapılan bir çalışma genellikle üstbilişsel farkındalık gelişiminin çocukluk ve ergenlik döneminde arttığını ve bu sebeple o dönemlerle ilişkili daha fazla çalışmanın olduğunu vurgular (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Daha çok okulla ve artan yaş ile birlikte, ergenlik döneminin de sonrasında post formel düşünce yapısının gelişimi ile üstbilişsel 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.

Yükseköğretim düzeyinde bulunanların, daha küçük yaşlarda olanlara kıyasla üstbilişsel stratejileri daha az kullandıkları bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada üstbilişsel farkındalık 18-20, 21-22 ve 23 ile üzeri şeklinde ayrılan gruplarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Çalışmayı destekleyen bulguların varlığı 18-29 yaş aralığındaki bireylerin üstbilişsel stratejileri daha az kullandığını düşündürebilir, ayrıca bu yaş aralığı daha dar bir grup olması sebebiyle de üstbilişsel farkındalıkla bir ilişki göstermemiş olabilir. Çok daha geniş bir yaş aralığında tekrar edildiğinde yeniden ilişki durumu incelenebilir.

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

Farklı bir dil öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalarda üstbilişsel stratejilerle bilişsel aktivitelere olan motivasyon arasında ilişkiler bulunmuştur (Mowlaie ve Samarein, 2014). Düşünme ihtiyacı yüksek olan bireyler öğrenme süreçlerinde, daha eleştirel, yapılandıran ve ilişkisel 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 güdümlü olmakla ilişkilidir.

Yapılan bir başka çalışmada düşünme ihtiyacının, üstbilişsel farkındalığı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Yüksek düşünme ihtiyacı olanların, düşüklere oranla daha karmaşık bilgileri hatırlama eğiliminde olduğundan söz edilir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013).

Yapılan bir çalışmaya göre, düşünceyi kontrol etme eğilimi fazla olan kişilerin işlevsel olmayan başa çıkma mekanizmalarından biri olan ruminasyona da yatkın olabilecekleri söylenir (Jelinek vd., 2017). Ruminasyon ve düşünceyi kontrol artışı, üstbilişsel farkındalığa bu açıdan olumsuz bir katkı da sağlayabilir. Düşünceyi kontroldeki artış, düşünme ihtiyacı kavramına yakın olması sebebiyle belirli bir noktadan sonra farkındalık

düzeyini düşürücü etki yapıp yapmadığını sordurabilir. Bu durum yapılan çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte olabilir. Başka bir çalışmada üstbilis envanterinden yüksek puan alanların olumsuz duygularla daha meşgul kişiler oldukları görülmüştür (Tajrishi vd., 2011).

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

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

Üstbilis ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya göre iki değişken arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz edilmiştir (Saracaloğlu ve Çengel, 2013). Olumlu ve olumsuz üstbilis 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 vd., 2017).

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 hâle gelirler (Petty vd., 2009). Bu çalışmanın bulgularına paralel bir şekilde düşünme ihtiyacının fazlalığının oluşturduğu dirençli yapı, verilen kararların ya da düşüncelerin otomatikleşmesine yol açıp, üstbilis farkındalığın düşmesiyle sonuçlanabilir. Fakat alan yazında düşünme ihtiyacı ile üstbilis farkındalık arasında doğru orantılı sayılabilecek çalışmalar da vardır. Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada analitik düşünme ve sorgulamaya dayalı öğrenme biçimine yönelik deney ve kontrol grubu kıyaslamaları yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerinde kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı fark görülmüştür (Erkol ve Şahintepe, 2020).

Problem çözüme becerilerinin yordanmasına ilişkin test edilen modelde ise yüksek üstbilis sahip kişilerin düşük düşünme ihtiyacı ve düşük problem çözüme becerisi göstereceklerine 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 üstbilis arasındaki bu ters orantılı ilişki, bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer soru da sosyal bilis, üstbilis farkındalığı yordayıp yordamadığı olmuştur. Esasen kişinin kendi fikirselle ve bilis işleyişinin farkında oluşu aynı zamanda başkalarının algısını da hesaba katmasından etkilenir mi temel sorusu test edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ve sosyal bilis üstbilis farkındalığı yordamadığını göstermektedir. Alan yazında sosyal bilis ve üstbilis birleştiği çalışmaların neredeyse tamamına yakını ruh sağlığı alanında klinik popülasyonu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Üstbilis ve sosyal etkileşimin birbirini 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 oldukça azdır. Bu ilişkiyi destekleyen bir çalışmaya göre üstbilis 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, sosyallığın, sosyal bilis öneminin ve sosyal yapıların üstbilis aracılık ettiğine, sosyal faktörlerin üstbilis etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Larkin, 2009). Alan yazında sosyal bilis, pot kırdığını anlamak, duygu tanımak ve ayırt etmek, ahlaki durumları gösteren hikâyelere verilen öznel yorumlamalar gibi belirli alanlarla

ölçümlenerek tanımlanmıştır. Bu sebeple tam olarak sosyal bilişin ölçüldüğü ve sosyal bilişi, üstbiliş veya üstbilişsel farkındalıkla ilişkilendiren örneklere rastlanmamıştır.

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 üstbiliş puanlarının çok daha düşük olduğu fakat sosyal biliş puanı açısından iki grup arasında bir fark olmadığı ve iki kavramın ilişkili de bulunmadığı görülmüştür. Çalışmada sosyal bilişi ölçmek için sadece duygu anlama alt bileşeni kullanılmıştır ve sosyal biliş ile üstbiliş 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 vd., 2013).

Düşünceler, duygular, fantaziler, arzular gibi çeşitli değişkenler sebebiyle bazen düşünce kendini davranışta görünür olarak gösteremeyebilir (Lambert ve Scherer, 2013). Bu sebeple çokça gözlemlenemeyen ve ölçümlenmeyecek aşama vardır. Fazla dolayım içeren süreçlerden kaynaklı kişi sosyal bilişine ait gerçekçi performansını görevde yansıtamayabilir. Ölçümsel engeller göz önüne alınarak bu modelde varsayılan yordayıcılığa ulaşılamamış olunabilir.

Çalışmada sonuçlarına dayanarak belirli sınırlılıklardan bahsedilebilir. 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 dâhil olan yüzdeki duyguyu tanıma ve ayırt etme ile zihin kuramı boyutuna dâhil olan ölçüm yöntemlerinden biri olan gözlerden zihin okuma görevlerinin ölçümü ile sosyal biliş becerisinin işleyişi ölçülmeye çalışılmıştır. Halbuki, sosyal anlam, farkındalık, duygusal zekâ, şemaları anlama-sıralama, içsel, kişisel ve durumsal atıf testleri, yanlış inanç hikâyeleri ve ima görevleri gibi daha bilişsel yönü tanımlayan ölçümler kullanılsaydı üstbilişsel 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.

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.

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.

İnsanların daha iyi çıkarsamalar yapabilmelerini sağlayabilmek için, onları uygun akıl yürütme konusunda eğitmek gerekli olabilir. Çıkarsama sürecini iyileştirmek hem üstbiliş hem de sosyal biliş araştırmaları için önemlidir. İnsanların yaygın olarak kullandıkları sosyal bilgi işlemenin, iletişim süreçlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi için fayda sağlayabileceği söylenir (Taylor ve David, 2005). Üstbilişsel gelişim, kişileri bağımsız öğrenmeye sevk eder ve daha kalıcı bilgiyi öğrenmek için güdüler, bu sebeple geliştirilmesi önemlidir (Akın ve Abacı, 2011).

Ufak yaşlarda analitik düşünme ve üstbilişsel farkındalık gelişimi kişilerin kendileri ve çevreleri hakkındaki önyargılar ve basmakalıp fikirlerle daha işlevsel baş etmelerini destekleyebilir. Bu sebeple eğitimciler ve aileler çocuklarının bu düşünce becerilerini geliştirebilmeleri ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için onlara kendi yaşamsal deneyimleri, politika, eğitim, sosyal ve kültürel durumlarla ilgili analiz yaptırılmalıdır (Maynes, 2015).

Üstbilişsel farkındalık kavramını anlamının kişiye kendisi, çevresi, hayatı ve ilişkileri açısından işlevsel sorular sordurabileceği düşünülür. Örneğin, yapılan ruh sağlığı çalışmalarında, üstbilişsel farkındalık terapi eğitimlerinin işlevsel olmayan bilişleri ve olumsuz üstbilişsel inançları üzerinde azaltıcı etkileri ortaya konmuştur (Jelinek vd., 2017). Bu açıdan da üstbilişsel yaklaşımı esas alan terapi süreçlerindeki üstbilişsel farkındalığın önemi göz önüne alınmalıdır.

Bundan sonraki çalışmalar için düşünme ihtiyacı, sosyal biliş ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin yanına bir öz düzenleme ölçeğinin de dâhil edilmesi en azından farkındalığın ve düşünme motivasyonunun ne kadar sistemli ilerleyip ilerlemediği açısından kontrol sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R., Çetin, B. ve Akın, A. (2006). Bilişötesi farkındalık envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *14. Ulusal Psikoloji Kongresi (6-8 Eylül 2006)*.
- Abdelrahman, RM (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon, 6(9)*, e04192.
- Akın, A. ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Nobel Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (Metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies, 6(4)*, 353-365.
- Akturk, AO ve Şahin, I. (2011). Literature review on metacognition and its measurement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3731-3736.
- Aydemir, H. ve Kubanç, Y. (2014). Problem çözme sürecinde üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9(2)*, 203-219.
- 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.
- Cacioppo, JT & Petty, RE (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 116-131.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2)*, 21-27.
- Cazan, AM & Indreica, SE (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, JJ & Britt, MA (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Difference, 15(4)*, 321-337.
- Coutinho, SA (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews, 1(5)*, 162-164.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1(1)*, 3-14.
- Erol, A., Ünal, E., Gülpek, D. ve Mete., L. (2009). Yüzde dışavuran duyguların tanınması ve ayırt edilmesi testlerinin türk toplumunda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry, 10*, 116-123.
- Erkol, M. ve Şahintepe, S. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin Üstbiliş farkındalık düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3)*, 668-690.

- Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 213-220.
- Flavell, JH (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freud, S. (2013). *Ben ve O*. (Çev. O. Kasap). Telos Yayıncılık.
- Gkika, S., Wittkowski, A. & Wells, A. (2017). Social cognition and metacognition in social anxiety: A systematic review. *Clinical psychology & Psychotherapy*, 1-20.
- Gülgöz, S. ve Sadowsky, C. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeğinin türkçe'ye uyarlaması ve öğrenci başarısı göstergeleri ile korelasyonu. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 15-24.
- 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.
- Irak, M. (2005). Hatırlamanın ve unutmanın farkındalığı sağlıklı bireylerde ve bazı beyin hasarlarında Üst biliş sürecinin işleyişi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-15.
- Jelinek, L., Van Quaquebeke, N. & Moritz, S. (2017). Cognitive and Metacognitive Mechanisms of Change in Metacognitive Training for Depression. *Scientific Reports*, 7(1), 3449.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar*. (13. Basım). Evrim Basım.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Karsli, TA (2015). Meta-cognition and locus of control in university students in context of viewpoint to rape. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 48-52.
- 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.
- Lambert, AJ & 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.
- Lysaker, PH, Gumley, A., Luedtke, B., Buck, KD, Ringer, JM, Olesek, K., Ringer, JM, Buck, KD, Grant, M., Olesek, K., Leudtke, BL, Hasson-Ohayon, I., Avidan-Msika, M., Mashiach-Eizenberg, M., Kravetz, S., Rozencwaig, S., Shalev, H. & Lysaker, PH (2015). Metacognitive and social cognition approaches to understanding the impact of schizophrenia on social quality of life. *Schizophrenia Research*, 161(2), 386-391.
- Lysaker, PH, Leonhardt, BL, Brüne, M., Buck, KD, 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, PH, 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.
- Madran, HA (2012). Cinsiyet, cinsiyet rolü yönelimi ve düşünme ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 29, 1-10.
- Maynes, J. (2015). Critical thinking and cognitive bias. *Informal Logic*, 35(2), 183-203.
- Mohamed, AHH (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 477-486.
- Mowlaie, B. & Samarein, AE (2014). Investigating the Relationship among Gender, Critical Thinking and Metacognitive Awareness Listening Strategies. *Journal of Language and Translation*, 1(7), 23-33.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 713-740.
- Paris, SG ve Flukes, J. (2005). *Assessing children's metacognition about strategic reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulus, M., Tsallas, 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, RE, Briñol, P., Loersch, C. & McCaslin, MJ (2009). The need for cognition. *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*, 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.
- Sandrock, JM (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev. Y.Galip). Nobel Yayıncılık.
- Saracaloğlu, AS, ve Çengel, M. (2013). Cinsiyet, yaş ve düşünme ihtiyacı düzeyinin bilişötesi farkındalığı yordayıcılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) 1-13.
- Sarup, M. (2004). *Post Yapısalcılık ve Post Modernizm*. (Çev. A. Güçlü). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Schraw, G. & Dennison, RS (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Sternberg, RJ (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Tajrishi, KZ, Mohammadkhani, S. & Jadidi, F. (2011). Metacognitive beliefs and negative emotions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 530-533.
- Taylor, SE & David, O. (2005). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). İmge.
- Tüysüz, C. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisine yönelik üstbiliş düzeylerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 157-166.
- Wells, A. Papageorgiou, C. Vohs, JL, Lysaker, PH, Francis, MM, Hamm, J., Buck, KD, & Olesek, K. (2004). Metacognitive therapy for depressive rumination. *Depressive Rumination: Nature, Theory and Treatment*, 259-272.

Yıldırım, E. ve Alptekin, G. (2012). Şizofrenide öne çıkan yeni bir boyut: sosyal biliş. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 368-375.

Yıldırım, EA, Kaşar, M., Güdük, M., Ateş, E., Küçükparlak, İ., ve Özalmete, EO (2011). Gözlerden Zihin Okuma Testi'nin Türkçe güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3).