

ÜST BİLİŞSEL DÜZEYLERİ YÜKSEK VE DÜŞÜK ÖĞRENCİLERİN EBEVEYN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Sema KARAKELLE ve Cenk ŞENTÜRK

ÖZ

Bu araştırmada üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerin ebeveyn tutumları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla 305 lise öğrencisinden veri toplanmış ve dağılımın alt ve üst çeyreklik dilimleri belirlenerek üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrenciler saptanmıştır (n:168). Üst bilişsel düzeyi belirlemek üzere Çetinkaya ve Erkin(2002) tarafından geliştirilen Bilişötesi Ölçeği; çocuk yetiştirme biçimlerini belirlemek üzere Compte, Compte ve Özer (1978) tarafından uyarlanan PARI kullanılmıştır. Bulgulara göre üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında ev kadınlığını reddetme ve sıkı disiplin bakımından fark bulunmakta ancak diğer çocuk yetiştirme tutumları bakımından bir farklılaşma görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Üst Biliş, Çocuk Yetiştirme Biçimleri, Lise Öğrencileri

Investigation of Parenting Style of the Parents of Students with High and Low Levels of Metacognition.

ABSTRACT

In this study, parenting styles of the parents of students with high and low levels of metacognition were compared. Total of 305 high school students participated in the study. Highest and lowest quartiles were determined to calassify out the students as high and low metacognition groups (n: 168). To assess metacognition, Metacognitive Inventory, developed by Çetinkaya and Erkin (2002) and to determine the parenting styles, PARI, adapted by Compte, Compte and Özer (1978) was used. According to the results, metacognitive levels of students are affected by mothers' strict discipline and rejecting house-wife role but other parenting style characteristics have no effect on metacognitive levels of students.

Keywords: Metacognition, Parental Styles, High-School Students

ÜST BİLİŞSEL DÜZEYLERİ YÜKSEK VE DÜŞÜK ÖĞRENCİLERİN EBEVEYN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Üst biliş (metacognition), bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için kullandığı işlemleri ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır. Bu kavram ilk kez 1971 yılında Flavell tarafından bireyin kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki kontrolünü ifade etmek üzere kullanılmıştır (Georghiades, 2004; Hacker,1998). Flavell, 1970'lerde çocukların belleklerinin işlevleri, sınırları ve kullandıkları stratejileri hakkındaki bilgilerini ifade etmek üzere kullandığı üst bellek (metamemory) kavramını ortaya atmış ve daha sonra bu kavramı genişleterek üstbellek yerine üstbiliş terimini kullanmaya başlamıştır (Cherney, 2003; Schneider & Lockl, 2002). Flavell'e (1987) göre, üst biliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır. Bu çerçevede hafızanın işlevlerine ve izlenmesine ilişkin farkındalık ve becerileri de içine alır. Biliş ile üst biliş arasındaki fark; bilişin algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içermesi fakat üst bilişin insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve bunun gibi zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içermesidir (Garner & Alexander,1989).

Üst bilişin alt unsurlardan oluştuğu hemen bütün araştırmacılar tarafından üzerinde anlaşılmış bir konu olmakla birlikte; bu alt unsurların neler olduğu ve aralarındaki ilişkiler konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak genel olarak üst bilişin; biliş bilgisi (knowledge of cognition) ve bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition) olmak üzere iki temel boyut halinde ele alınabileceği kabul edilebilir. Üst bilişin bilgi boyutu ya da biliş hakkındaki bilgiler, bireyin bir öğrenen olarak, herhangi bir görevi icra etmek için, öğrenme ve hafıza; beceriler ve stratejiler ile kaynaklar hakkındaki, bildirimsel (declarative) ne yapılacağına ilişkin bilgisi; işlemsel (procedural) nasıl yapılacağına ilişkin bilgisi ve durumsal (conditional) ne zaman ve niçin yapılacağına ilişkin bilgisi içerir (Woolfolk, 2004). Brown'a (1987) göre bu bilgiler göreceli olarak durağan, genellikle sözel olarak ifade edilebilen ve bazı durumlarda da hatalı olabilen bilgilerdir ve bireyin bir nesne olarak kendi bilişsel süreçlerine bakmasını gerektirir.

Üst bilişsel Biliş bilgisi ya da biliş hakkındaki bilgiler, düşünme ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanılır. Bu da bize bilişin düzenlenmesi boyutunu vermektedir. Bilişlerin düzenlenmesi için üç temel beceriye ihtiyaç vardır: planlama, izleme (monitoring) ve değerlendirme. Bu boyut vasıtasıyla

birey kendi öğrenme ve hafıza süreçlerini kontrol edebilir. Brown'a (1987) göre bilişin düzenlenmesi aynı birey için durumdan duruma değişkenlik gösterebilir. Düzenleme sürecinde kullanılan işlemler sözel olarak ifade edilemeyebilir. Çünkü bir şeyi yapabilmek, yapılırken icra edilen işlemlerin bilinçli düzeyde ya da isimlendirilebilir olmasını gerektirmez. Bu süreç boyunca birey, amacına ulaşmak için bilişsel etkinliklerini planlar, izler ve çıktılarını (uygulama sonuçlarını) değerlendirir (Livingstone, 1997).

Üst bilişsel süreçlerin gelişimi, Flavell'den bu yana, zihin teorisi çerçevesinde ele alınmış olan bir konudur. Araştırmalar 3-5 yaşları arasındaki çocukların zihin teorisi geliştirmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Bu yıllardan itibaren üst bellek ve üst bilişsel bilgi gelişir fakat bu gelişim yaşam boyunca devam eder. Sekiz – on yaşlarındaki çocuklarda üst bilişsel beceriler ortaya çıkar ve gelişmesi sürer (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2004; Kuhn, 2000; Santrock,1999). Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach'a (2006)göre izleme ve değerlendirme gibi bazı üst bilişsel beceriler planlama gibi becerilerden daha sonra olgunlaşmaktadır. Okul yılları boyunca, zihinsel yeteneklerin gelişimine paralel olarak üst bilişsel becerilerde gelişmektedir (Alexander, Johnson, Albano, Freygang & Scott, 2006).

Yaş veya olgunlaşmayla ilgili faktörler üst bilişsel bilgi ve becerilerin değişkenliğini açıklamak için elverişli bir başlangıç noktası olsa da, aynı gelişimsel düzeydeki çocuklar arasındaki değişkenliği açıklamak için yeterli olmamaktadır. Bireyler arasında gelişimsel süreçlerden bağımsız olarak üst bilişsel bilgi ve becerilere ilişkin ciddi bireysel farklılıklar bulunmaktadır (Woolfolk, 2004). Zeka ile üst bilişsel süreçlerin bağlantısı bu çerçevede ele alınması gereken bir konu olabilir. Çok sayıda araştırmada üstün yetenekli ve ortalama öğrenciler arasında üst bilişsel strateji kullanımı açısından anlamlı farklılıklar olduğunu rapor edilmekle birlikte (Cheng, 1993; Hannah & Shore, 1995; Shore & Dover, 1987; Span & Overtoom-Corsmit, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) WISC-R puanları ile üst bilişsel beceriler arasında düşük korelasyonlar bulunmuştur (Allon, Gutkin & Bruning, 1994, Akt: Veenman & Spaans, 2005). Veenman ve Spaans (2005) araştırmalarında üst bilişsel becerilerin zihinsel yeteneklerle beraber geliştiğini ancak bu gelişimin tamamen zihinsel becerilere bağlı olmadığını göstermişlerdir. İlgili kaynaklar incelendiğinde, üst bilişsel becerilerin daha çok zihinle ilgili değişkenler bakımından ele alındığı, duygusal, sosyal ve çevresel değişkenlerle bağlantıları üzerinde daha az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bireysel özelliklerle

ilgili olarak, öz güven, öz yeterlik, kendini düzenleme, benlik tasarımı, kaygı düzeyi gibi değişkenler üzerinde çalışılmıştır. Efklides ve Tsiora (2002) tarafından yürütölen bir araştırmada benlik tasarımının üst bilişsel deneyimi (bilme hissi ve öğrenme kararı) etkilediği gösterilmiştir. Öz yeterlik (self-efficacy) algısı yüksek öğrencilerin üst bilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarına (Pintrich & De Groot, 1990); öz güveni düşük öğrencilerin ve dış denetim odaklı öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin de düşük olduğuna (Garner & Alexander, 1989) ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Motivasyon yönelimi ile üst bilişsel düzey bağlantılarını inceleyen bir araştırmada üst bilişsel düzeyin ego yönelimi ile negatif , görev yönelimi ile pozitif korelasyon gösterdiği ortaya konmuştur (Kroll & Ford, 1992). Ayrıca, öğrencinin ruh halinin (mood) üst bilişsel deneyimini (bilme hissi ve öğrenme kararı) etkilediği bulunmuştur (Efklides & Petkaki, 2005). Sosyal değişkenlerle ilgili olarak öğrenme ortamlarında akran gruplarındaki etkileşimin üst bilişsel düzey üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (deCarvalho Filho & Yuzawa, 2001; Karabenick, 1996; Salonen, Vauras & Efklides, 2005).

Çevresel bir değişken olarak aile ve çocuk yetiştirme biçimlerinin bilişsel gelişimin çeşitli yönleri üzerinde etkili olduğu hemen hemen üzerinde anlaşılmış bir konudur. Ancak üst bilişsel süreçleri etkileyen bir değişken olarak aile ve çocuk yetiştirme biçimlerinin ele alındığı çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bazı araştırmalardan dolayı olarak üst bilişsel süreçlerle ilgili çıkarımların yapılması mümkün olabilir. Fiese (2001), ailelerin sıcak olduğu ve ılımlı kontrolü tercih ettiği durumlarda, ailelerin soğuk ve katı kontrollü veya sıcak ve izin verici olduğu durumlara oranla çocukların daha yüksek akademik düzeylere ulaştıklarını; aile içi geçimsizliklerin yetersiz çatışma çözümlenmesi olarak ele alınamadığını ve böylece çocuklarda yetersiz problem çözüme ve strateji kullanımı ile sonuçlandığını belirtmektedir. DeBaryshe, Patterson ve Capaldi (1993) ailenin disiplin anlayışı ve çocukların anti-sosyal davranış ve akademik etkinliklerdeki durumu ile bağlantılarını inceleyen boylamsal araştırmalarında etkili disiplin stratejileri kullanan ailelerin etkili yetişkin modellerinin oluşmasını sağlayarak davranış ve sonuçları arasındaki bağlantıyı oluşturabildiklerini ve bu niteliğın okul yaşantıları için zorunlu bir beceri olduğunu ortaya koymuşlardır (akt:Fiese, 2001). Fiese (1995) tarafından yürütölen bir araştırmada akşam yemeği, özel ve dini kutlamalar, tatiller gibi aile içi ritüellerin 4 ve 8 yaşındaki çocukların akademik yeterlikleri ve akademik başarıları ile ilişkileri incelenmiştir. Bulgular, ritüellerin düzenli yürütölmesinin hem 4 ve hem de 8 yaşta akademik yeterlilik ve başarı ile ilişkili

olduğu doğrultusundadır. Araştırmacıya göre, bu tür bir aile yapısı kestirilebilir bir düzeni ve planlamayı gerektirdiğinden akademik hayat için gerekli olan devam, düzenli ödev yapma, geleceği planlama gibi alışkanlıkları da beraberinde getirmektedir (akt: Fiese, 2001).

Üst bilişsel düzey ile çocuk yetiştirme tutumlarının bağlantısını doğrudan inceleyen çok az sayıda araştırma mevcut bulunmakla birlikte dolaylı olarak konuya yaklaşan araştırmalar bulunmaktadır. Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) çocuk yetiştirme tarzlarının ergenlerin akademik başarıları ve başarı stratejilerini etkileyen bir değişken olarak ele alınabileceğini ortaya koymuşlardır. Bazı araştırmalarda üst bilişsel stratejiler hakkında aileye verilen eğitimin çocukların üst bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Carr, Kurtz, Schneider, Turner & Burkowski, 1989; Moss & Strayer, 1990). Kovac-Cerovic (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, anne çocuk arasındaki iletişimin ve yapılandırılmış etkileşimin çocuğun biliş ötesi gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Neitzel ve Stright (2004), daha eğitilmiş ve deneyime açık (openness) annelerin problem çözme etkinliklerindeki diyalogları esnasında çocuklarına üst bilişsel bilgiler verdiklerini ve çocuklarını etkin rol almaya yöreklendirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Alanla ilgili son çalışmalarda, üst bilişsel becerilerin tanımlanması ve gelişimindeki henüz açıklanamayan hususlar ve bireyler arasında üst bilişsel düzey farklılıklarının varlığı dolayısıyla, bireylerin bir bilişsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak ele alınarak çok boyutlu olarak incelenmesini gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede bilişsel, duygusal ve çevresel/sosyal değişkenlerin ve ilgili değişkenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Efklides, 2006; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Bu araştırmada ise çevresel bir değişken olarak ailenin ve çocuk yetiştirme biçimlerinin üst bilişsel düzey ile bağlantılarını görebilmek üzere yüksek ve düşük üst bilişsel beceri düzeyine sahip lise öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma, İstanbul'da düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin tercih ettiği iki devlet lisesindeki birinci sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen 305 öğrenci ve aileleri üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin Biliş ötesi Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı çeyreklik dilimlere ayrılmış ve alt - üst çeyreklik dilimlerdeki katılımcılar belirlenmiştir. İstatistik analizler üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük toplam 168 öğrenci ve aileleri üzerinden yapılmıştır. Grubun %52'si kız ; %48'i erkektir. Yüksek grubun ailelerinde annelerin yaş ortalaması 38.5 (S:8.97); babaların yaş ortalaması 42.7 (S:9.14); düşük grubun ailelerinde annelerin yaş ortalaması 39.2 (S:7.16); babaların yaş ortalaması 43.2 (S:8.72) olarak bulunmuştur. Yüksek grup ailelerinde annelerin %25'i ilkökul, %33'ü orta okul, %40'lise ve %2'si üniversite; babaların %23'ü ilkökul, %29'u ortaokul, %44'ü lise ve %4'ü üniversite mezunu olup düşük grup ailelerinde annelerin %27'si ilkökul, %32'si ortaokul, %39'u lise ve %2'si üniversite; babaların ise %23'ü ilkökul, %29'u ortaokul, %44'ü lise ve %4'ü üniversite mezunudur. Üniversite üzeri öğrenim görmüş ebeveyn bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Üst Bilişsel Becerilerin Ölçümü: Bu amaçla Çetinkaya ve Erkin (2002) tarafından geliştirilen Bilişötesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek farkındalık, kendini kontrol, bilişsel stratejiler ve değerlendirme olmak üzere 4 alt boyut altında toplam 32 maddeden oluşmakta ve dördümlü Likert tipi ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçek puanları hem her alt boyut için ve hem de toplam puan alınarak hesaplanabilmektedir. Puanın yüksekliği becerinin yüksekliğine işaret etmekte ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn Tutumlarının Ölçümü: Ailelerin çocuk yetiştirmede gösterdikleri tutumların belirlenebilmesi için Schaefer ve Bell tarafından geliştirilen ve Compte, Compte ve Özer (1978) tarafından ülkemize uyarlanan Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) kullanılmıştır. Ölçek aşırı annelik, demokratik tutum, ev kadınlığı rolünü reddetme, geçimsizlik ve sıkı disiplin olmak üzere 5 alt test altında toplanan 60 maddeden oluşmakta ve dördümlü Likert tipi ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçek puanları her alt test için ayrı olarak hesaplanabilmektedir. Her alt test toplam puanının yüksekliği, o

boyutta yansıtılan tutumun onaylandığını göstermektedir. Ölçeğin alt testlerinin test-tekrar test güvenilirliği .58 ile .88 arasında değişmektedir.

İşlem

Verilerin toplanması için okulların rehberlik servisleri ile işbirliği yapılmıştır. Bilişötesi Ölçeği rehberlik saatlerinde toplu olarak uygulanmış, PARI ise öğrenciler vasıtasıyla ailelere ulaştırılmış ve yine öğrenciler vasıtasıyla geri toplanmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada üst bilişsel düzeyi yüksek, orta ve düşük öğrencilerin ebeveyn tutumlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Üç gruptaki katılımcıların ebeveyn tutumları arasında fark olup olmadığını belirlemek için verilere tekyönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 1’de üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların Bilişötesi Ölçeği ve PARI puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo1. Üst Bilişsel Düzeyi Yüksek, orta ve Düşük Grupların Bilişötesi Ölçeği ve PARI Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Yüksek Grup n= 88		Orta Grup n=137		Düşük Grup n= 80	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Biliş Ötesi Ölçeği	114.25	5.88	99.50	4.11	84.56	7.19
PARI	51.78	7.28	51,18	6,85	50.31	7.69
1.Aşırı Annelik						
2. Demokratiklik	25.27	3.22	25,20	2,91	25.42	2.46
3. Geçimsizlik	16.11	3.49	32,47	6,38	15.68	3.71
4. Ev Kadınlığı Rolünü Red	33.64	5.87	15,72	3,81	31.16	6.21
5. Sıkı Disiplin	43.32	8.65	42,94	7,76	40.12	7.94

Varyans analizi, üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların annelerinin ev kadınlığı rolünü reddetme ($F(2,302)= 3.374, p<.05$) ve sıkı disiplin ($F(2,302) = 4.050, p<.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Grupların annelerinin aşırı annelik ($F(2,302)= .882, p>.05$);

demokratiklik ($F(2,302)= 147, p>.05$); geçimsizlik ($F(2,302)= .384, p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgulara göre üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında ev kadınlığını reddetme ve sıkı disiplin bakımından fark bulunmakta ancak diğer çocuk yetiştirme tutumları bakımından bir farklılaşma görülmemektedir. Tablo 2 analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Üst Bilişsel Düzeyi Yüksek, Orta ve Düşük Grup Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Anova Sonuçları

Boyut		df	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
Aşırı Annelik	Gruplararası	2	91,490	45,745	.882
	Gruplarıçi	302	15666,523	51,876	
Demokratiklik	Gruplararası	2	2,469	1,234	.147
	Gruplarıçi	302	2531,282	8,382	
Geçimsizlik	Gruplararası	2	10,490	5,245	.384
	Gruplarıçi	302	4125,949	13,662	
Ev Kadınlığını Red	Gruplararası	2	258,826	129,413	3.374*
	Gruplarıçi	302	11585,128	38,361	
Sıkı Disiplin	Gruplararası	2	528,058	264,029	4.050*
	Gruplarıçi	302	19685,726	65,185	

* $p<.05$

Tartışma

Bu araştırmada, çevresel bir değişken olarak ailenin ve çocuk yetiştirme biçimlerinin üst bilişsel düzey ile bağlantılarını görebilmek üzere yüksek ve düşük üst bilişsel beceri düzeyine sahip lise öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre üst bilişsel düzeyi yüksek ve düşük grupların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasında ev kadınlığını reddetme ve sıkı disiplin bakımından üst grup lehine fark bulunmakta ancak aşırı annelik, geçimsizlik ve demokratiklik bakımından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

Kullanılan ölçme aracında sıkı disiplin boyutu diğer faktörler ile korelasyon göstermeyen ancak kendi içinde korelasyonu olan maddelerin oluşturduğu artık bir boyut olarak ortaya çıkmış ve madde içerikleri gereği sıkı disiplin olarak adlandırılmıştır (Compte, Compte & Özer, 1978). Bu boyut çocuk yetiştirmede kuralların önemine inanmayı; ebeveynin düzen ve kurallar sistemi oluşturmasını gerekli görmeyi içerir. Üst bilişsel düzeyi yüksek öğrencilerin ebeveynlerinin çocuk yetiştirirken disiplinin gereğine inanmaları,

bu eğilimin üst bilişsel beceriler üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini ima etmektedir. Üst bilişsel düzeyleri yüksek olan bireyler planlama ve değerlendirme yapabilen, duruma uygun stratejiler kullanabilen ve gerekli gördüğünde çözüm ve düşünüş yollarını değiştirebilen dolayısıyla etkili problem çözebilen kişiler olarak tanımlandığı takdirde bu bulgunun DeBaryshe, Patterson ve Capaldi (1993) ve Fiese (1995) tarafından yürütülen çalışmaların bulgularıyla uyumlu olduğu kabul edilebilir. Disiplinin üst bilişsel düzey yüksekliğini destekleyen bir faktör olarak ortaya çıkması, etkili disiplin stratejileri kullanan ailelerin çocuklarının davranış ve sonuçları arasındaki bağlantıyı oluşturabildikleri ve aile içi ritüellerin düzenli olarak yürütüldüğü aile yapılarının kestirilebilir bir düzen fikri ve planlama olanağı sağladığından geleceği planlama, problem çözebilme gibi alışkanlıkları da beraberinde getirdiği düşünülebilir (Fiese, 2001). Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) tarafından yapılan bir araştırmada beklenti ve talep düzeyleri yüksek ebeveynlerin çocuklarının akademik ortamlarda hedefe yönelik ve uygun stratejiler üretebildiklerini belirtmektedirler. Bu çerçevede bu tür bir tutumla yetişen çocukların da başarılı olma kaygısı taşıyan ve bunu sağlamak için uygun stratejiler üretebilen, düzenli, planlı, başarılı olabilmek için etkili bir zaman ve çalışma planı yaparak çeşitli öğrenme ve düşünme yollarına hakim olmaya çalışan bireyler olabilecekleri düşünülebilir.

PARI kapsamında ev kadınlığını reddetme boyutu; annenin çocuk yetiştirmenin sınırları yıpratıcı, güç ve deneyim gerektiren bir iş olduğuna inanmasını, bununla birlikte bütün zamanını çocuklarıyla geçirmesinin özgürlüklerini kısıtlayacağı düşüncesiyle, çocuk yetiştirme sorumluluğunun sadece kendi omuzları üzerinde olmasını kabul etmemesini içerir. Toplumsal hayatta kadının rolünün değişmesi, dolayısıyla salt ev kadınlığı rolünden farklı olarak kadının, sosyal ve ekonomik hayat içerisinde daha çok yer alması, üretime katkıda bulunması ve karar mekanizmalarında olması ile eğitim düzeyinin artması çocuk yetiştirmede daha bilinçli bir tavır izleyen bir rol üstlenmesi sonucunu da beraberinde getirir. Bu bağlamda analiz sonuçları kapsamında ev kadınlığı rolünü reddetmiş annelerin çocuklarına annelik yapma düşüncesini değil, çocuk yetiştirmenin kendilerinin tek görevi olarak algılanarak tüm sorumluluğun kendi üzerlerinde olması fikrini reddettikleri düşünülebilir. Bu durum Neitzel ve Stright (2004)'m daha eğitilmiş ve deneyime açık annelerin diyalogları esnasında çocuklarına üst bilişsel bilgi verdikleri doğrultusundaki bulgularıyla birlikte ele alındığında, sosyal ve ekonomik hayatın içinde aktif olarak yer alan annelerin, bilinçli bir annelik tavrı ile yetiştirdikleri çocukların,

probleme alternatif çözümler üretebilen, gerektiğinde çözüm ve düşünüş yollarını değiştirebilen ve değerlendirme yapma becerileri gelişmiş bireyler olmasının beklendiği, dolayısıyla annenin ev kadınlığı rolünü reddetmesinin çocukların biliş ötesi becerilerini olumlu yönde etkilediği kabul edilebilir.

Sonuç olarak, çocuk yetiştirme tutumlarının üst bilişsel düzeydeki bireysel farklılıkları açıklayabilecek bir değişken olarak ele alınabileceği, çocuk yetiştirirken PARI'de kapsandığı şekliyle ev kadınlığının reddetme ve sıkı disiplin boyutlarının üst bilişsel düzeyleri yüksek ve düşük öğrencilerde yüksek grup lehine farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmanın çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin değerlendirmeleri adı geçen ölçme aracında kapsandığı şekliyle ele alması ciddi bir sınırlılık getirmektedir. Çocuk yetiştirme tarzlarındaki farklılıkları ortaya koymak için niteliksel yollarla veri toplamak daha bilgi verici olabilir. Ayrıca, üst bilişsel düzeydeki bireysel farklılıkları açıklamak için çevresel ve duygusal değişkenlerin kapsamlı bir model çerçevesinde ele alınarak incelenmesi alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Alexander, J.M., Johnson, K.E., Albano, J., Freygang, T.& Scott,B.(2006) Relations Between intelligence and the development of metacognitive knowledge, *Metacognition and Learning* 1, 51-67.
- Aunola, K, Stattin, H.& Nurmi, J-E.(2000). Parenting Styles and adolescent's achievement strategies, *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. (ss. 65-116). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruning,R.H., Schraw,G.J., Norby, M.M.&Ronning,R.R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*, 4th.Edition, Pearson Prentice Hall.
- Carr, M., Kurtz,B., Schneider,W., Turner,L. & Burkowski, J.(1989) Strategy Acquisition and transfer among American and German Children : Enviromental Influences on Metocognitive Development, *Developmental Psychology*, 25, 765-771.
- Çetinkaya, P. & Erkin, E. (2002) Assessment of metacognition and its relationship with reading romprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1-11.
- Cherney, I. (2003). Young Children's Spontaneous Utterances of Mental Terms and the Accuracy of their Memory Behavior: A Different Methodological Approach, *Infant and Child Development*, 12:89-105.

- Compte,A., Compte, G.& Özer, S. (1978) Üç sosyo ekonomik düzeyde Ankaralı annelerin çocuk yetiştirme tutumları: Bir ölçek uyarlaması, *Psikoloji Dergisi*, 1, 5-9.
- de Carvalho Filho, M.K.& Yuzawa,M.(2001) The Effects of Social Influences and General Metacognitive Knowledge on Metamemory Judgements, *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 571-587.
- Efklides, A.(2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experincnecs tell us about learning process?, *Educational Research Rewiew*, 1(1), 3-14.
- Efklides, A.& Petkaki, C.(2005) Effects of mood on students' metacognitive experiences, *Learning and Instruction*, 15, 415-431.
- Efklides, A.& Tsiora, A.(2002). Metacognitive Experiences, self-concept, and self-regulation, *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 222-236.
- Fiese, B. (2001) Family Matters: Asystems View of Family Effects on Children's Cognitive Health, Ed: Steinberg R.J.&Grigorenko,E.L.(2001) *Enviromental Effects on Cognitive Abilities*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (ss.21 – 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garner, R & Alexander, P. A. (1989) Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Georghades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26, No. 3, 365–383.
- Hacker,D.(1998). Definations and Emprical Foundations, Ed: Hacker,D,, Dunlosky,J., Gracsser, A., *Metacognition: Educational Theory and Practise*, Erlbaum, London.
- Kovac-Cerovic, T. (1996). How Can We As Parents and EducatorsFoster Metacognitive Development, *Childhood Education*, 172-184.
- Karabenick, S.A.(1996) Social Influences on Metacognition: Effects of Colearnar Questioning on Comprehension Monitoring, *Journal of Educational Psychology*, 88(4),689-703).
- Kroll,M.D.& Ford, M.L.(1992) The Illusion of knowing, error detection, and motivational orientations, *Contemporary Educational Psychology*, 17, 171-378.
- Kuhn,D. (2000), Mctcognitive Development, *Current Direction in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Livingstone, J. A. (2003). Metacognition: An overview. *ERIC Resource Center*. ED 474 273.
- Moss, E. & Strayer,F. (1990) Intreactive Problem Solving of Mothers and Gifted and Nongifted Preschoolers, *International Journal of Behavioral Development*, 13, 177-197.
- Neitzel, C.& Dopkins Stright, A.(2004) Parenting Behaviours During Child Problem-Solving: The Roles of Child Temparement, Mother Education and Personality, and Problem – Solving Context, *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 166-179.
- Pintrich,P.R.& De Groot,E.V.(1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1),33-40.

- Salonen, P., Vauras, P. & Efklides, A.(2005) Social Interaction-What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning?, *European Psychologist*, 10(3), 199-208.
- Santrock, J.W. (1999). *Life-Span Development*, 7th Edition, Mc-Graw Hill Company.
- Schneider, W. & Lockl, K. (2002) The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. Bulunduđu eser: T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.) *Applied Metacognition*, Cambridge University Press.
- Veenmann, M.V.J, Van Hout-Wolters,B.& Afflerbach, P.(2006), Metacognition and Learning: conceptual and methodolgical considerations, *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M.V.J&Spaans, M.A.(2005), Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences, *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*, 9th. Edition, Allyn and Bacon.