



BİLİŞ VE ÜSTBİLİŞ (METABİLİŞ) KAVRAMLARININ ZİHİN FELSEFESİ AÇISINDAN ANALİZİ

*Burhan AKPUNAR**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitimbilim alanında öğrenme konusuyla ilgili olarak özellikle son yıllarda sıklıkla vurgu yapılan üstbilis (metacognition) kavramını çeşitli bağlamlarda tartışmaktır. Nitel bir karakter arz eden çalışmanın yöntemi, literatür taraması olarak olup, veriler, ilgili yerli ve yabancı literatürden elde edilmiştir. Çalışmada öncelikle, bilis ve üstbilis kavramları çeşitli boyutlarıyla ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonra, bilis ve üstbilis kavramları, zihin felsefesi ve kendilik psikoloji zemininde analiz edilmiştir. Bu analizler, üstbilis yetisinin doğasının ve kaynağının ne olduğu ile bilis-üstbilis ve üstbilis-bilinç ilişkisinin nitelikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmada ayrıca, eleştirel bir yaklaşımla, 'bilis'ten ayrılan bir 'bilisötesi' yetisinin gerçekte mümkün olup olmadığı, bilinç perspektifinde tartışılmıştır.

Çalışma sonunda, literatürde üstbilis kavramına yönelik çok sayıda tanım olmasına rağmen, üstbilis yetisinin doğası ve kaynağına yönelik tatmin edici açıklamaların olmadığı görülmüştür. Tek disipline dayalı ve genelde deneysel olarak yürütülen ilgili çalışmaların, daha çok üstbilis yetisinin " öğrenme ve akademik başarı üzerindeki etkileri üzerine yoğunlaştığı; üstbilisin ne olduğu veya ne olmadığı konularına değinmediği belirlenmiştir. Çalışma sonunda, üstbilis yetisinin, doğası, kaynağı/kaynakları ve tüm boyutlarıyla anlaşılması için, psikoloji, nöropsikoloji, eğitimbilim, antropoloji ve felsefe gibi disiplinleri içeren interdisipliner bir yaklaşımla yürütülecek kapsamlı analiz ve tartışmalara ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilis, Metabilis, Üstbilisin doğası ve boyutları, Üstbilis ve bilis, Üstbilis ve bilinç.

THE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF COGNITION AND METACOGNITION IN TERMS OF THE PHILOSOPHY OF MIND

ABSTRACT

This paper aims to discuss metacognition, which has especially been emphasized in recent years in relation to the subject of learning in the field of educational sciences, within various contexts. The method of this study, which presents a qualitative character, is the review of what has been obtained from the relevant literature both national and foreign. The study deals with the concepts of cognition and metacognition within various dimensions, and tries to describe them in the first place. Then, it analyzes these concepts in the contexts of the mind philosophy and the self psychology. The analyses focus on what the nature and source of the metacognitive capacity is and the characteristics of the relationship

* Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. El-mek: bakpinar@firat.edu.tr

between cognition and metacognition and between metacognition and conscious. The study further discusses, with a critical approach, whether a “metacognitive” capacity independent from “cognition” is really possible within the perspective of conscious.

As a result of the study, it is seen that although there are numerous definitions of the concept of metacognition, there are not satisfactory explanations about the nature and source of the metacognitive capacity. It is identified that the relevant literature, generally experimental and monodisciplinary, focuses rather on the effects of the metacognitive capacity on learning and academic achievement, but not on what metacognition is and what it is not. The paper also concludes that in order for the metacognitive capacity to be comprehended together with its nature, source /sources, and all of its dimensions, there is a need for comprehensive analyses and discussions to be carried out with an interdisciplinary approach comprising such disciplines as psychology, neuropsychology, educational science, anthropology and philosophy.

Key words: Metacognition, Nature and dimensions of metacognition, Metacognition and cognition, Metacognition and conscious.

1. Giriş

Eğitim bilim literatüründe kullanılagelen, yabancı literatürden ithal edilmiş veya başka disiplinlerden ödünç alınmış birçok kavram ve terim vardır. Bu kavramların, üretildiği kültür ve bağlamlar göz ardı edilerek alınıp, kullanılması çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Bu sorunlar, ilgili kavram ve terime dayalı olarak yürütülen teorik ve uygulamalı çalışmalar ve araştırmalarda ulaşılan bulguların “gerçeği tam olarak yansıtmaması” gibi, istenmeyen sonuçlara yol açabilmektedir. Böylesi sonuçlar, bir taraftan maliyet ve emek israfı anlamına gelirken, diğer taraftan da bilimsel bilgi üretimini olumsuz etkilemektedir.

Eğitim bilim literatüründe sözü geçen kavramlardan birisi de, son yıllarda sıklıkla vurgulanan üstbilgi kavramıdır. İngilizce “metacognition” kavramının karşılığı olarak ülkemizde “üstbilgi”, “bilgişötesi”, “bilgişüstü”, “metabilgi”, “yürütücü bilgi”, ve “bilgişel farkındalık” gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır.

Üstbilgi kavramını ilk kez ortaya atan Flavell’e (1985) göre, üstbilgi, bireyin kendi bilgişel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilgişel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır. İzleyen yıllarda, konuyla ilgili çalışanların yaptığı tanımlar, genelde aynı ekseninde olmasına rağmen, üstbilgi, farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu farklılıklar, zaman zaman üstbilginin doğası hakkında kuşku uyandıracak derecelere çıkabilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, üstbilgi’in, bilgişel hiyerarşisi içinde “yüksek düzeyli bilgiş” (Schunk 2009), “stratejik bilgiş” Santrock (2003; aktaran Kabasakal 2007) “öğrenmeyi düzenleme bilgisi” (Huitt (1997; aktaran Özsoy 2006), “bilgişel farkındalık” (Selçuk, 2000) olarak tanımlandığı ve bir “düşünce” (Louca-Papaleontiou 2008), bir “iç iletişim” becerisi (Demirel, 2005) ve “içsel dil” (Scwartz ve Perfect 2002; aktaran Uzman, 2007) olarak ifade edildiği görülmektedir. Bunlardan başka üstbilgi, literatürde, hafıza veya deneyimin bir fonksiyonu, bilgişel inanç, bilgiş- duygu ve sezgisel bir zihinsel süreç ve hatta , “modası geçmiş bir kavram olan yansıma (reflection) yerine geçen yeni bir terim” olarak da yer alabilmektedir (Smith 1994).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/4 Fall 2011

Yukarıda kısaca özetlenen, üstbiliş ile ilgili açıklama ve tanımlardaki bu kavram kargaşasını çağrıştıran farklılık ve çeşitlilikler, sözü geçen kavramın gerçekte ne olduğu hakkında kuşku uyandırmaktadır. O kadar ki, ortaya atılmasının üzerinden otuz yılı aşkın süre geçmesine rağmen, hala, üstbilişin bilişten ayrılan farklı bir ‘bilme şekli mi’, bir ‘üsthafıza özelliği mi’, bir ‘sezgi mi’ yoksa bir ‘düşünme biçimi mi’ olduğu konusu, belirsizliğini korumaktadır. Bundan başka üstbiliş olgusunun, bir yeti, bilgi veya beceri şeklinde mi, ifade edileceği konusu da izaha muhtaçtır. Nitekim üstbiliş’i “bulanık bir kavram” olarak nitelendiren Brown’a (1987) göre de, üstbilişin üzerinde anlaşılmalı tek bir tanımı yoktur.

Üstbiliş ile ilgili bu muğlâklığın bir kısmı bizatihi söz edilen olgunun doğası ile ilgili iken, bir kısmı da ilgili literatürdeki boşluklardan kaynaklanmaktadır. Konuya yakından bakıldığında, üstbiliş ile ilgili çalışma ve yazıların çoğunun, üstbiliş yetisi veya olgusunun ne olduğunu anlamak yerine, bu yeti ile ilgili olduğu varsayılan zihinsel süreçlerin denetimi, kontrolü ve kullanılmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, esas itibarıyla, ‘bilişin bilgisi’ veya ‘bilişsel farkındalığı’ ifade eden üstbiliş olgusunun, bilinç (şuur) ve benlik gibi kavramlar ile olan ilişkisi pas geçilerek, neredeyse hiç temas edilmemiş olması dikkat çekicidir. Oysaki bireyin tüm farkındalıklarının kaynağının bilinç olduğu bilinmektedir. Bu durumda, ilgili yazı ve çalışmalarda, üstbiliş ile bilinç ilişkisinden, adeta “mayınlı arazi” gibi kaçınılması, indirgemeci bir tavır, yüzeysellik ve kolaycılık olarak nitelendirilebilir. Adı geçen çalışmalarda, bırakın üstbiliş ile bilinç arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi, biliş ile üstbiliş arasındaki ilişki bile adamakıllı ele alınmamıştır. Üstbiliş ile ilgili çalışmaların, sözü geçen olgunun doğasını anlamak ve açıklamaktan ziyade, üstbilişin denetimi, kontrolü ve kullanılmasını içeren çalışmalarla, üstbilişin öğrenme ve akademik başarı üzerindeki etkilerine yoğunlaşması, ilgili kavramın doğasının anlaşılmasını güçleştirmiştir. Bu güçlük, bir taraftan konuyla ilgili çalışmaların sonuçlarını birleştirerek literatür oluşturmayı geciktirirken, diğer taraftan ilgili alanda çalışanlar arasındaki iletişimi de olumsuz etkilemektedir. Eğitimbilimde üstbiliş gibi muğlâk kavramların kullanılmasının bir diğer sakıncası da, dışarıdan bakanlar için, bu disiplinin “anlaşılmaz ve karışık” olarak algılanmasına yol açmasıdır ki, bu algı, uzun vadede eğitimbilim disiplininin saygınlığına zarar verme potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışmada, eğitim psikolojisinden eğitimbilime transfer edilen “üstbiliş” kavramı, başta biliş ve bilinç olmak üzere çeşitli bağlamlarda ele alınarak analiz edilmiştir. Zihin felsefesi, kendilik psikolojisi ve eğitimbilim disiplinleri çerçevesinde yürütülen bu analizler, çeşitli karşılaştırmalar yapma ve bir dizi soruya cevap aramak şeklinde yapılmıştır. Çalışmada ayrıca, üstbiliş olgusunun doğası açıklanmaya çalışılmış ve biliş’in “üstü” veya “ötesinin” gerçekte mümkün olup olmadığı eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Bu analizler, üstbiliş kavramını tüm yönleriyle açıklamak iddiasından ziyade, karmaşık bir yapıya sahip olan üstbiliş olgusunun daha iyi anlaşılmasına yönelik bir dizi tartışmayı başlatmak gibi bir amaca sahiptir.

2. Biliş

Üstbiliş yetisi, biliş’in ‘üstü’ ve ‘ötesi’ olarak kabul edildiğinde, bu yetinin (olgunun) tam olarak ne olduğunu anlayabilmek için her şeyden önce ‘biliş’in ne olduğunu irdelemekte yarar vardır. Biliş kavramı, eğitim bilimleri literatüründe İngilizce ‘cognition’ ve Osmanlıca ‘vukuf’ kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Biliş kavramı, etimolojik olarak Latince ‘cognoscere’ teriminin karşılığı olup; bilmek, kavramsallaştırmak ve tanımak anlamına gelir (www.answers.com). Kant, biliş kavramı için Latince ‘bilgiyi anlamlandırma’nın karşılığı olan ‘cognito’ ve Almanca ‘Erkenntnis’ terimlerini kullanmıştır. Hegel ise, görme, algılanma, ayırt etme ve fark etme anlamında ‘Erkennen’ terimini kullanmıştır. Bu terim “tanıma yoluyla bilme” anlamına gelen ‘kennen’ kavramına dayanır (Rockmore 1997). Bu anlamda biliş, ‘bir şeyi bilme’

Turkish Studies

ve ‘öğrenmiş olma’ anlamındadır(<http://www.osmanlicaturkce.com>) ki, kısaca ‘bilme’ ve ‘farkında olma’ biçiminde ifade edilebilir. Daha çok zihinsel süreçler bağlamında biliş kavramına yüklenen bu tanımlar, felsefi perspektifte ‘özne-nesne gerilimine dayalı zihinsel yapı değişikliği” şeklinde tanımlanabilir.

Biliş, sözlük anlamı olarak, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” olarak tanımlanmaktadır. Britannica Sözlüğüne göre biliş (cognition), “bilme hareketi veya süreci” olup, “isteme veya hissetmeden farklı olarak *her türlü bilme deneyimini(algılama, tanıma, anlama ve akıl yürütme)* içeren zihinsel bir süreçtir”. Biliş’i bir “düşünme ve akıl yürütme yetisi” olarak ele alan Oxford Sözlüğü, bilişsel süreçlere, algılama, deneyim, hafıza, problem çözme ve yaratıcılığı da eklemektedir. Bilişi oluşturan bu süreçler, “kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki bilginin kazanılıp yorumlandığı zihinsel süreçlerdir”. McGraw-Hill Science & Technology Encyclopedia sözlüğü, bilişi, “duyumlama, algılama, dikkat, öğrenme, hafıza, dil, düşünme ve akıl yürütmeyi de içeren, *bilginin edinimi ve kullanımındaki içyapılar ve süreçler*” biçiminde tanımlanmaktadır.

Zihni özel bir çeşit bilgisayara benzeterek açıklamaya çalışan bilgi-işlem kuramı, biliş’i de, “bilgi-işleme işlevi” ile açıklanmaya çalışmıştır (Van 1995). Bu kurama göre, biliş, zihinsel süreçlerden oluşur (Mayer 1996; aktaran Schunk, 2009, 130). Neisser (1967; aktaran; Bacanlı, 2003, 181), biliş’i “duyusal girdi”nin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, işlendiği, kaydedildiği, yeniden ele alındığı ve kullanıldığı tüm süreçler” olarak tanımlamaktadır.

Biliş, ürünü cinsinden (bilgi) ele alındığında, tanımı da değişmektedir. Bu bağlamda, İbn Sina’ya göre bilgi, “bilen insanın (müdrük), bilinen nesneden (müdreke) elde etmiş (ahz) olduğu bir üründür (suret)”. Buna göre bilgi, özne ile nesne arasında hüküm süren ilişkinin bir ürünüdür. Gazali de, bilgiyi “özne ile nesne arasında kurulan bağlantının ürünü” olarak ele alır ve yerini de kalp olarak ifade eder. Ancak buradaki kalp, bir organ olmaktan çok, insanın algılayan, bilen ve tanıyan gerçekliği olan bir duyu, özellik olup, ruhani bir latifedir(Cihan 1998, 44). Bilgiyi anlamlandırmada benzer bir görüş de, Paskal tarafından dile getirilmiştir. Paskal’a göre, kalp, “akıl bilmediği bir mantığa sahiptir” (Elmore 2003, 10; aktaran Wilcox 2003). Farabiye’ye göre, insanın ilk bilgisi algıdır. Ancak algı, tamamlanmamış bilgidir (tek olanın bilgisidir), soyutlama yoktur. Algının bilgiye dönüşebilmesi için onu kavramalı ve düşünmeliyiz (Hammond 2001, 61-62). Bilişi, bilgi bağlamında ele alan bir diğer tanıma göre biliş, “bireyin kendisi, davranışı ve çevresi hakkındaki bilgisi, görüşü ve inançlarıdır. En genel anlamda bilme süreci; algılama, hafıza ve muhakemeyi içerir” (<http://www.infosihat.gov>).

Hegel’e göre biliş, dünya-tarihsel bir diyalektik süreçtir ve bu süreçte hem özne hem de nesne değişir. Hegel ile birlikte, Descartes, Fichte, Husserl ve Kant, bilişin gelişimini, nihai olarak ‘mutlak’ın özbilinci’ (deneyüstü yansı) ile açıklamaktadırlar (aktaran Lektorsky, 1998). Heshetes’e göre (2006) biliş, “günlük yaşayışta zihinsel modeller oluşturma, hatırlama ve bunları kullanmadır”. Konuyu Marksist eksende ve ele alan Cornforth’ a (1993, 192) göre biliş (bilgi), toplumsal bir ürün olup, “nesnel gerçekliğin yansımaları olarak denenmiş kavramlar, görüşler ve önermelerimizin bir toplamı” şeklinde tanımlanabilir.

Fidan (1986), bilişi, ”insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümü” olarak açıklamaktadır. Yayıcı’ya (2005, 103) göre biliş, ”dunyayı anlamayı, tanımayı ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel süreçleri kapsar”. Diğer bir tanımla biliş, “bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme, akıl yürütme gibi zihinsel eylemleri kapsayan bir kavramdır (Günçe 1974; aktaran Yöndem ve Taylı, 2007, 81). Bacanlı’ya (2003, 181) göre, biliş kavramı; duyu, algı, hayal (imgelem), hafıza, problem çözme ve düşünme ile ilişkilendirilerek anlaşılabilir. Yayıcı (2005, 103), bunlara zekâ, kavram oluşturma, dil edinme ve yaratıcılığı da eklerken; Kandır (2005, 11), bu listeye “bilgi, dikkat verme ve karar verme”yi de dahil etmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/4 Fall 2011

Ulaş (2002, 238), biliş kuramları çerçevesinde biliş bağlamlarını, “görmek, düşünmek ya da uslamamak gibi bilinçli edimlerden niyetler, inançlar, arzular gibi kişiye özgü durumlara, hatta görsel-dilsel süreçlerin erken evrelerinde ortaya çıkan bilinç dışı durumlara dek uzanan geniş bir alana” kadar götürmektedir.

Biliş, sözü geçen kavramlarla ilişkili dinamik bir olgu olarak kabul edildiğinde “Bilişsel süreç” olarak ele alınabilir. Bu anlamda bilişsel süreç, “algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder (Bacanlı 2003, 182). “Bilişsel güç” olarak ifade edilebilecek olan bu süreç, “zekâyı oluşturan beynin tüm öge ve işlevlerinin birlikte çalışmalarının bir ürünü” (Kandır 2005, 58) olarak görülmektedir.

Biliş kavramı, birçok diğer sosyal kavram gibi, felsefe, psikoloji ve eğitimbilim bağlamlarında ele alındığında, farklı karakteristik özelliklere bürünebilmektedir. Örneğin felsefe ve psikolojide biliş, daha çok soyut karakterli olarak ele alınırken, eğitimbilim alanında, öğrenmeyi gerçekleştiren zihinsel bir süreç veya ürün olarak ele alınmaktadır. Biliş, felsefi perspektiften ele alındığında, “bütün bileşenleriyle birlikte *bilme edimini oluşturan süreç*” olarak tanımlanmakta; *tasarım ve durumlar ya da süreçler* biçiminde ifade edilmektedir. Daha çok ‘algı’ odaklı bu bakış açısında, sözü geçen süreçler, “dünya üzerine düşünmek, bir dili kullanmak, bir davranışı yönlendirerek denetlemek” olarak ifade edilmektedir (Güçlü vd. 2002). Psikoloji ekseninden bakıldığında biliş, bireyin, kendisi ve kendisi dışındakilerin farkına varması ve bunları bilmesi olarak ele alınıp “bilme” (knowing) olarak ifade edilmektedir. Bir ‘bilme’ yetisi olarak biliş; “bir şeyi anlamış ya da öğrenmiş bulunma, tanıma ve anımsama” şeklinde de açıklanmaktadır. Başka bir tanımla biliş, “gerçeğin insan düşüncesinde, toplumsal gelişim yasalarıyla koşullanmış, uygulamayla ayrılmaz biçimde bağlantılı olarak yansması ve yeniden kurulması sürecidir” (<http://tdkterim.gov.tr>).

Metafizik maddecilikte biliş, iki doğal sistem (özne ve nesne) arasındaki etkileşimin ürünüdür. Piaget’e göre, zekânın gerçekleştirdiği biliş, gerçekliğin durağan bir kopyası değildir. Bir nesneyi bilmek demek, onun üzerinde etkide bulunmak, onu dinamik olarak yeniden üretmek demektir. Doğalcı anlayışa göre biliş, öznenin fiziksel eylemlerinin bütünüdür. Bunlardan farklı olarak idealist yaklaşımlarda biliş’in, bilinç yapısı tarafından belirlenen özerk bir olgu olduğu kabul edilir. Marksist çözümlemede biliş, bilinçten bağımsız olarak var olan nesnel gerçekliğin yansımasıdır; bilen ve kavrayan öznenin kendisi de nesnel gerçeklik kapsamındaki doğal bir varlıktır; biliş, yüksek bir örgütlenme düzeyine sahip, özgül bir maddi sistem olarak beynin bir işlevidir ve dışsal nesnelere insanın duyu organlarını etkilemelerini öngörür. Yine Marksist felsefeye göre, biliş, toplumsal aracılığa dayalı ve tarihsel gelişme sürecinde olan bir yansı etkinliğidir. Bu anlayışta biliş, dıştan gelen verilerin sadece edilgin şekilde soğurulması değildir; belirli bağların kurulmasıdır, semantik bağımlılıkların ayırt edilmesidir, bir yorumlama etkinliğidir (Lektorsky 1998, 152).

Eğitimbilim perspektifinden biliş, öğrenme ve bilgilenme bağlamında ele alındığında, bilginin kazanılması ve kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Bilerek, bilme yoluyla öğrenme bağlamında biliş, “öğrenmenin en yüksek şekli” olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda biliş, “algılama, depolama ve duyu alıcılarınca toplanan bilgilerin işlenmesini de kapsar”(www.wikipedia.com). Biliş, hafıza bağlamında ele alındığında, “zihinde depolanan bilginin artışı” olarak nitelendirilebilir ve şu şekilde tanımlanabilir: “Biliş, zamanla, nesnelere veya olayların içsel temsilde tutulan yüzeysel bilginin miktarı (aşağıdan-yukarıya işleme) ile dâhil edilen anlamın miktarı (yukarıdan-aşağıya işleme) arasındaki alış-verişten oluşur” (<http://www.answers.com>).

Biliş kavramını akıl (us) bağlamında ele alan Ulaş’a (2002, 238) göre, biliş alanı mantıksal tutumlardan daha geniştir. Us alanının ötesinde yer alan bilişsel durumlar, ne düşünmemiz, neye

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/4 Fall 2011

inanmamız, ne yapmamız gerektiğini söyleyen ussallık kurallarınca yönetilmezler. Tersine ussallık kuralları, bilişsel ruhbilimin nedensel yasalarınca yönetilir.

Biliş kavramına yönelik olarak yukarıda verilen tanım ve açıklamaların arasındaki farklılığın bir kısmı, sözü geçen kavramı ele alış bağlamı ile açıklanabilir. Ancak biliş kavramını açıklamayı asıl güçleştiren neden, bizatihi 'biliş' olgusunun çok boyutlu ve karmaşık yapısı ile ilgilidir. Bu güçlük, biliş olgusunun tek başına izole bir şekilde var olabilen, statik bir zihinsel yapı olmamasıyla yakından ilgilidir. Biliş, birçok zihinsel, ruhsal, fizyolojik ve kültürel değişkenle ilişkili son derece dinamik bir süreçtir. Bu niteliği itibarıyla, biliş kavramını daha iyi anlayabilmek için, bu kavramın, çok çeşitli zihinsel, fizyolojik ve kültürel değişkenlerle ilişkilendirilmesi gerekir. Nitekim Matlin'e (1989) göre, bilişle ilgili çalışmalar (bilişsel bilimler) psikoloji, felsefe, dilbilim, antropoloji, yapay zeka ve sinir bilim disiplinlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla doğuştan bahşedilmiş bir takım donanımlar ile bireyin edinimlerinin sonucu olduğu düşünülen biliş, başta bilinç, duyum, algı olmak üzere, akıl (zeka), hafıza, duygular, ruh ile biyolojik ve kültürel bağlarla anlaşılabilir bir olgu gibi görünmektedir. Bu konuda, Piaget'in bilinen biliş kuramını "görgül, ruhbilim ve bilim tarihi verilerinin genellemesi" olmakla eleştiren, Lektorsky (1998, 317), bilişin tanımını konusundaki zorluğa işaret etmek için "biliş kuramı olabilir mi?" diye sormaktadır.

3. Üstbiliş (Metacognition)

Davranışların aksine olarak, bilişsel kuramın, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen değil, "kendi öğrenmesini kontrol edebilir ve yapılandırabilir" (Açıkgöz, 2003, 10) şeklinde kabulü, dikkatleri bu süreçteki öğrencinin içsel özelliklerini yoğunlaştırmıştır. Bu yoğunlaşmanın bir sonucu olarak, eğitimde son yıllarda "öğrenmeyi öğrenme", "kendi kendine öğrenme" ve "etkili öğrenme" gibi kavramlar daha fazla önemsendirilmiştir. Bu noktada, "kendi kendine öğrenme" özelliği/yeterliliğini kazandırdığı inancıyla da, üstbiliş kavramı ön plana çıkmıştır. Üstbiliş kavramının öğrenme sürecinde bu denli ön plana çıkmasının nedeni, bu yetinin bireye kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmada etkili olduğu şeklindeki varsayımdır. Bu varsayımın daha iyi anlaşılabilmesi için, burada üstbiliş'in doğası ve süreçleri (boyutları) konusu ele alınmıştır.

3.1 Üstbilişin Doğası

Eğitim psikolojinde üstbiliş (metacognition) kavramını 1970'li yılların sonlarına doğru ilk kez kullanan Flavell'e (1985) göre, üstbiliş, "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır". Bireyin kendi bilişsel (öğrenme) süreçlerinin farkında olması ve bunları kullanabilmesi olmak üzere temel iki boyutu olan bu tanım, konuyla ilgili sonraki çalışmalara da zemin teşkil etmiştir. Adı geçen tanıma bağlı olarak, üstbiliş ile ilgili açıklamaların, birisi üstbilişin doğasına yönelik olan ve diğeri de, bilişin kontrol ve kullanımına yönelik olmak üzere, iki kategoride ele alınması makul gibi görünmektedir.

Üstbilişin ne olduğuna (doğasına) yönelik tanımlar bağlamında, Nelson (1999), 'bilişin özel bir türü' olarak ele aldığı üstbiliş, "bireyin kendi bilişleri konusundaki bilişleri" olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Schunk'a (2009, 184) göre de, üstbiliş, "yüksek düzeyli biliştir". Selçuk (2000) ise, üstbiliş, "bireyin bilişsel süreç ile ilgili bilgisi ve bu konudaki farkındalığı" olarak açıklamaktadır. Üstbiliş 'düşünce' olarak ele alan, Louca-Papaleontiou'a (2008, 2) göre, üstbiliş, "algı, anlama ve hatırlama hakkındaki kişinin düşüncesidir". Schwartz ve Perfect (2002; aktaran Uzman, 2007), üstbiliş, "bireyin kendi bilişsel süreçleri üzerinde düşünmesine izin veren süreçler" şeklinde açıklamaktadır. Demirel'e (2005, 19) göre ise, üstbiliş, kişinin öğrenme ile ilgili olarak "kendisiyle iletişim kurmasıdır. Buna paralel olarak Huitt (1997; aktaran Özsoy 2006) de, üstbiliş, "öğrenmeyi düzenleme bilgisi" şeklinde açıklamaktadır. Bu grupta yer alan tanımların

Turkish Studies

üstbilişi, ‘biliş’e dayalı olarak bir üstbilme ve başka bilme şekli, bir düşünme ve kendini tanıma bağlamında bir iç iletişim olarak ele aldıkları görülmektedir.

3.2 Üstbilişin Bileşenleri (Boyutları)

Literatürde üstbilişin ne olduğunu açıklamaya yönelik tanımların yanında, bu yetiyi kontrol edip, öğrenmede kullanmaya yönelik tanımlar daha çoktur. Örneğin Brown’a (1987) göre üstbiliş, “bilişsel eylemlerin amaçlı olarak kontrol edilmesi” demektir. Benzer şekilde, Santrock (2003; aktaran Kabasakal 2007) ve Snowman (2003; aktaran Senemoğlu 1997) üstbilişi, “bireyin kendi öğrenme süreçlerini düzenlemenin stratejik bilgileri” şeklinde tanımlamışlardır. Schunk’a (2009, 186) göre, üstbiliş, herhangi bir bilişsel girişimin, herhangi bir yönünü hedef olarak alan veya düzenleyen her türlü bilgi veya bilişsel eylemdir. Ülgen (2001) ve Baltaş (2004) da, üstbilişi “bilişsel süreçlerin etkin kontrolü” ekseninde ele almaktadırlar. Scwartz ve Perfect’e (2002; aktaran Uzman 2007) göre üstbiliş, “bireyin bilişsel süreçlerini gözlemlemesi, düşünmesine ya da denenmesi süreçleridir”.

Üstbiliş kavramını, onunla ilişkili olduğu düşünülen alt bileşenleri, süreçleri veya aktiviteleri bağlamında açıklanmaya çalışan tanımlara bakıldığında, ilk göze çarpan isim olan Flavell’e (1985) göre, üstbilişin dört bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Üstbiliş bilgisi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve stratejilerdir. Aynı şekilde Wells (2000), üstbilişin üç türü (boyutu) olduğunu belirtmektedir. Bunlar: Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel kontrol stratejileridir. Üstbilişsel bilgi inançlar ile bilişimizle ilgilidir. Üstbilişsel deneyim, fikir gibi özel zihinsel olayları anlamlandırmayla (yargı) ilgili olup, duygularla da ilişkilidir. Üstbilişsel kontrol stratejileri, kişinin kendi bilişsel sisteminin aktivitelerini kontrol etmesiyle ilgilidir. Alexander vd. (2003) ise, üstbilişin üç ögesi olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunlar: Akılla ilgili kavramsal bilgi, kavramsal izleme ve strateji belirlemedir. Brown’a (1987; aktaran Lee ve Baylor 2006) göre de, üstbilişin, biri “kavrama ve öğrenmenin farkında olma” ve diğeri de “süreci kontrol edebilme ve düzenleme” olmak üzere iki önemli yanı vardır. Woolfolk (1993; (aktaran Uzman 2007), üstbilişin “ne yapacağını ve nasıl yapacağını bilme” ile “ne zaman yapacağını bilme” olmak üzere iki bileşeninden bahsetmektedir. Schunk (2009) ise, üstbilişin üç türünü, bildirimsel, yordamsal ve durumsal şeklinde açıklamaktadır.

3.3 Üstbilişin Gelişimi

Üstbiliş, geliştirilebilir bir yeti olarak kabul edilmektedir. Küçük yaşlarda oluşmaya başlayan üstbiliş yetisinin, bireyin büyüme ve gelişmesine paralel olarak gelişmeye devam ettiği ifade edilmektedir. Genel kanaat, küçük yaşlarda oluşan bu yetinin, kontrol edilmesi ve öğrenme sürecinde kullanılmasının daha sonra mümkün olabildiği şeklindedir.

Üstbiliş becerileri, bunları kullanma bakımından ele alındığında, bu stratejilerin kullanımı üç döneme ayrılmaktadır. Birinci dönem 0-5 yaş arasını kapsayan stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem 6-9 yaş arasını kapsayan stratejilerin kullanıldığı ancak üretilmediği dönemdir. Üçüncü dönem ise, yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde (10-11 yaşlarında) oluşmaya başlayan, stratejilerin anlaşılabilirliği ve uygun stratejilerin kendiliğinden kullanılabilirliği dönemdir (Senemoğlu 2007, 337). Swartz ve Perkins (1989; aktaran Fisher, 1998), üstbilişsel düşünme gelişimini dört düzeyde ifade etmiştir:

1-Sessiz kullanım: Çocuklar, kararlarını gerçek anlamda üzerinde düşünmeden verirler.

2-Farkında olarak kullanım: Çocuklar bir stratejinin ya da karar verme sürecinin bilinçli şekilde farkında olurlar.

3-Stratejik kullanım: Çocuklar karar alma konusunda stratejiler seçerek düşüncelerini organize edebilirler.

Turkish Studies

4-Yansıtıcı kullanım: Çocuklar, süreç öncesinde, esnasında ve sonrasında düşünmeleri hakkında yansıtımlar yaparlar. Gelişimlerini ve nasıl ilerlediklerini zihinlerinde tartarlar.

4. Üstbilis ve Bilinç

4.1. Bilinç

Üstbilis kavramı, özne olarak “ben”in, kendi bilişsel özelliklerinin farkında olması ve bu özelliklerini kontrol ve denetleme yetisi olarak ele alındığında, zorunlu olarak *bilinç* (şuur) ile ilişkilendirilmek durumundadır. Çünkü özne olarak “Ben”in, kendisine ilişkin farkındalığı ve bu farkındalığın tüm işlevleri, ister bedenin bir fonksiyonu ve isterse verili bir cevher olarak kabul edilsin, temelde bilinç kaynaklıdır. Dolayısıyla bilinç ile ilişkisine temas etmeden, üstbilis hakkındaki tanım ve açıklamalar eksik ve yüzeysel kalmaya mahkûmdur. İlgili literatürde yer alan, üstbilis hakkındaki tanım ve açıklamalardaki muğlâklığın önemli bir nedeni de budur. Bundan dolayı esas itibarıyla bir farkındalık yetisi olan üstbilis ile tüm farkındalıkların kaynağı olduğu düşünülen bilinç arasındaki ilişkiye değinmekte yarar vardır.

Tıpkı diğer birçok felsefi ve psikolojik kavram gibi, bilinç ile ilgili tanımlarda da farklılıklar vardır. Bunun bir nedeni, bizatihi ilgili kavramın çok boyutlu ve karmaşık yapısıdır. Diğerleri ise, söz konusu kavramın ele alındığı bağlamdır. İlgili literatür incelendiğinde bilinç kavramının tanımına ilişkin farklılıkların çoğunlukla bakış açısından (esas alınan felsefeden) kaynaklandığı görülmektedir. Bu farklılıklar daha çok, bilinç yetisinin (olgusunun, cevherinin) bedenin bir fonksiyonu mu, yoksa bedenden bağımsız var olan bir “veri” mi olduğu noktasında düğümlenmektedir. Aşağıda üstbilise kaynaklık ettiği düşünülen bilinç kavramına yönelik çeşitli tanımlar verilmiştir.

Felsefe Sözlüğünde bilinç, “kişinin kendisine ve çevresine ilişkin farkındalığı” olarak tanımlanmakta ve “kişinin kendini anlama, tanıma ve bilme yetisi” olarak ifade edilmektedir. Locke, bilinci, “kişinin zihninden geçeni anlaması” olarak ele alırken, Leibniz’e göre bilinç, “en yüksek düşünsel sezgi”, Nietzsche’ye göre “yorum”, Hume’a göre “kendimizde sezgisine ulaştığımız açık seçik olgular toplamı” ve Kant’a göre “iç duyum”dur. Literatürde bilinç’in, vicdan anlamında kullanılabildiği de görülmektedir (Ulaş 2002, 231-236). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise, bilinç (şuur), “insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği” olarak tanımlanmıştır.

Vygotsky’ye (1998, 135) göre bilinç, zihnin etkinliğinin farkında olmasıdır. Shaffere (1991: 24), bilinç’i, “insanı çevresindeki birçok şeyden ayıran şeydir; uyanık olma halidir” şeklinde ele alırken; Lektorsky (1998, 310), “bir yandan, nesnenin kavranması, öte yandan da kişinin kendi bilincinin kavranması” olarak açıklamaktadır. Diğer bir tanımla bilinç, öznenin kendinin ve nesnelere –buldukları ilişkiler içinde- farkındalığıdır. Bu farkındalık, her zaman “bir nesnenin bilincinde olmak” şeklindedir (Saydam 1997, 33). Kaynağı itibarıyla bilinç, “kendilik” ve “nesne bilinçliliği” olarak ayrılabilir mi? Diye soran Saydam’ın (1997) bu sorusu, temel alınarak, “üstbilis; tanımı itibarıyla ‘kendilik’, işlevleri itibarıyla da ‘nense bilinçliliği’ ile ilişkili olduğu söylenebilir.

İbn Sina ise, bilincin derecesine göre bir sınıflamaya gitmiştir. Buna göre, kendisinin ve çevresinin farkında olan insanda bu farkındalık, en alt seviyede tekleri ve nesnelere algılama; en üst seviyede ise soyut biçimleri veya ideleri düşünme olarak ortaya çıkar (Cihan 1998, 43). Bilincin sınıflandırılması konusunda Büyükdüvenci (2001, 56), kişinin bilincinden başka, bu bilinci oluşturan “topluluk bilinci”nden söz etmektedir.

Bilinci dil, arzu ve ihtiyaçlara bağlı olarak ele alan Wilcox’a (2003, 194-195) göre, bilinç, duyarlarla elde edilmez bir cevherdir. Benzer şekilde İbn Sina ve Descartes’a göre, bilinç, bedenden bağımsız vardır ve manevi bir cevherdir. Buna paralel olarak Gazali de, insanın kendisinden

doğrudan doğruya haberdar olduğunu belirterek, bunu (bilinci) “cisimden ayrı sabit bir cevher” olarak ifade etmektedir. Gazali’ye göre, bilinç, aracsız ve doğrudan doğruya gerçekleşmektedir (Cihan, 1998).

4.2. Bilinç İle Biliş ve Üstbiliş İlişkisi

Bu tanım ve açıklamalardan, materyalist felsefe ve onun uzantıları olan yaklaşımlarda bilinç, fizikî beden (maddenin) bir fonksiyonu olarak görülmesine rağmen, metafizik paradigmalarda bilincin kaynağının madde (duyular, beden, beyin) olarak kabul edilmediği görülmektedir. Bunlara göre bilinç, verili bir cevherdir. Bilinç, verili bir yeti olarak kabul edildiğinde, biliş, bu potansiyelin geliştirilme aracı ve yolu olarak görülebilir. Ancak bilinç, özne-nesne ilişkisine dayalı olarak ‘biliş’in fonksiyonu (ürünü) olarak kabul edilirse, ‘biliş’in, kendi dışında bir nesne olmadan kendisinin farkında olması nasıl mümkün olabilir? Özne olarak bireyin, bilişini nesneleştirerek bilmesi ne kadar mümkündür? Ya da bilmeye (bilişe) dayalı bir bilinç, kendisine yabancılaşmadan kendisini bilebilir mi? Bu mümkün olsa bile (bilişe dayalı ben, nesneleştirilse bile) bu, gerçek bir farkındalık sayılabilir mi? Sartre’nin deyişiyle “Ben böyleyim”, bu benim” dediğimiz anda kendimizi nesne kılmış oluruz”(Sarup 2004, 26). Biliş yetimizin farkındalığı için, onu ‘öteki’ olarak nesne kıldığımızda ise, anlaşılması ve bilinmesi ne kadar mümkündür? Bu, bireyin (öznenin), kendi dışında yer alan nesne karşısındaki farkındalığı olmaz mı ve bu farkındalık, tam olarak “ben”in farkındalığı sayılabilir mi?. Bu durumda üstbiliş, “nesne bilinçliliği”ne yakın bir kavram olarak kabul edilebilir mi?.

Descartesçi felsefede bilinç, “özne-nesne ayrımının bir sonucu” olarak görüldüğü (Ulaş 2002) gibi, biliş’in herhangi bir gerilime girmeden, kendisinden koparak, “bir üst derece olarak” varlığının, üstelik de yolları ile birlikte kendisinin farkına varması ne kadar mümkündür? Bilişsel farkındalık, üstbiliş- biliş gerilimi ve ayrışması değilse nedir? Üstbiliş, biliş de dâhil, ‘kendilikle ilgili’ tüm farkındalıklar gibi bilinç’in bir yansıması mıdır? Tüm bu sorunların cevabı için, aslında bir farkındalık yetisi olan üstbiliş kavramının, zihin felsefesi ve kendilik psikolojisi çerçevesinde, başta, bilinç ile ilişkisi çok iyi analiz edilmelidir.

5. Biliş ve Üstbiliş İlişkisinin Analizi: Bireyin Kendisini Gözleme Sorunu

Üstbiliş, kendi başına anlam kazanan bir terim olmayıp, biliş bağlamında anlamlandırılan bir kavramdır. Her ne kadar bilişin “üstü” ve “ötesi” olarak ifade edilse de, üstbiliş, aslında bilişin bir parçası olarak ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla üstbiliş, içinde çıktığı düşünülen bilişten ayrı olarak, izole bir şekilde ele almak doğru değildir.

Üstbilişin, bilişten ayrışarak, yabancılaşarak var olması konusu (sorunu) ile ilgili olarak Comte’nin paradoksu yol gösterici olabilir: Buna göre, bir birey, kendi benliğini ikiye bölemez; bireyin benliği bilişe bağlı ise, biliş-üstbiliş de ayrılamaz, bunlar birbirini içermektedir (Vennman vd. 2006; aktaran Duman 2011, 6). Bu açıklama, bireyin var oluşunun (farkındalığının) yani ‘ben’in, biliş yoluyla mümkün olabildiği kabulüne dayalıdır.

Tıpkı felsefenin sorunlu konularından birisi olan “bilincinde olmanın bilinci” (Saydam 1997) gibi, *bilmenin bilinmesi (farkındalığı)* anlamında kullanılan üstbiliş de, bilinç (şuur) hariç tutulursa, sorunlu bir kavramdır. Saydam’ın (1997) “bilincinde olmanın bilinci” için yaptığı analiz, “bilmenin bilinmesi” için de yapılabilir. Buna göre, özne-nesne geriliminden doğan ve çoğunlukla bir şeyi bilme olan biliş, tanımlayan olduğuna göre, tanımlananı (üstbiliş); tanımlayanla tanımlanan ayrışmasına gitmeden nasıl yapabilir? Bu ayrışmanın zorluğuna varoluşçu açıdan şöyle bakılabilir: Bilişin bilişi olduğu varsayın farkındalık (üstbiliş), özerk özne olarak kabul edildiğinde, özne’nin, “ancak varoluştan vazgeçme şartıyla mı kurulabilir olması” (Muşta 1988, 69), üstbilişin, bilişten ayrılması sorununa yol açmaz mı?

Fiziki bedeninin bir fonksiyonu olarak kabul edildiğinde biliş, özne-nesne ilişkisinin bir ürünü olarak kabul edilebilir. Bu durumda “nesnelere dünyasına ilişkin bilişin, öznenin kendisine ve biliş sürecine ilişkin bilişini de ima etmesi durumu, gerçekten oldukça paradoksal görünmektedir (Lektorsky 1998, 277). Aynı konuda, “Düşünmem üzerinde düşünebilir miyim?” diye soran Lacan, cevap olarak “Ne olduğumuzun bilgisini, başkalarının bize gösterdiği tepkilerden ediniriz” (Sarup 2004, 25) şeklindeki cümleleri, biliş-üstbiliş ayrımının zorluğa işaret olarak kabul edilebilir. Farkındalık gibi, her çeşit ‘kendilik türü’ bilgilerimiz, genelde başkalarının tepkilerine dayalıdır. Bu durumda, bilişin bilişi kabul edilen farkındalık (üstbiliş), gerçekte “başkası olarak kendisi midir?”. Bu, bir tür yanlış anlama değil midir? Çünkü “dışsal bir imge aracılığıyla kendini tanımak, kendine yabancılaşmak anlamına gelir” (Sarup 2004, 40). Eğer bu doğru ise, üstbiliş, bireyin kendi başına edineceği bir yeti olmaktan ziyade, grup içinde (başkalarının tepkilerine bağlı olarak) gelişebilir bir yeti olabilir gibi görünmektedir.

Üstbilişin, bilişi nesneleştirerek, ondan ayrılarak, yabancılaşarak var olabilmesi sorununa yönelik olarak, felsefenin “bilincinde olmanın bilinci” için yaptığı “kendi üstüne katlanabilme, yansılama” (Saydam 1997) açıklaması, yol gösterici olabilir mi? Yazarın “cambazlık” olarak nitelendirdiği bu açıklama, üstbiliş-biliş ayrımını açıklamada işe yarar mı? Eğer bu “katlanma, yansılama” mümkün olsa bile, bu durumda, üstötesi zannedilen şey (farkındalık), gerçekte bilişin bir üst düzeyi veya katmanı sayılabilir mi? Bu noktada, üstbiliş diye adlandırılan bilişsel farkındalık yetisini denetleme, kontrol etme ve kullanma becerisinin konumu nedir? Bu beceriler, üstbilişle ilgili ama kendisi olmayabilir mi? Literatürde sıklıkla yapıldığı gibi, üstbiliş becerilerini (taşıyıcılarını, fonksiyonlarını), üstbiliş olarak nitelendirmek, indirgemeci bir tavır değil midir? Tüm bu sorunların cevaplandırılarak, konunun açıklığa kavuşturulması için, ilgili tüm disiplinlerin katkısıyla yürütülecek çok kapsamlı ve detaylı çalışmalara ihtiyaç olduğu aşikârdır.

6. Sonuç

Üstbiliş, öğretim-öğrenme sürecinde ve özellikle de son yıllarda sıkça vurgulanan ve büyük önem atfedilen bir kavramdır. Üstbiliş kavramına atfedilen bu önem, biliş psikolojisinin yaygınlık kazanmasına koşut olarak, eğitimde ön plana çıkan “öğrenmeyi öğrenme” ve “kendi kendine öğrenme” gibi yeterliklerle ilgilidir. Bu ilgi, üstbiliş yetisinin sözü geçen yeterlikleri kazandırmada etkili olduğu varsayımına dayalıdır.

Nitekim eğitim alanında, bu varsayımına dayalı olarak birçok yazı kaleme alınmakta, çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Ancak, Flavell’in ilk kez ortaya atmasının üzerinden otuz yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen, üstbiliş kavramı muğlâklığını büyük ölçüde korumaktadır. Konuyla ilgili çalışmalara yakından bakıldığında, bunların çoğunun, üstbiliş yetisinin (olgusunun) gerçekte ne olduğunu anlamak ve açıklamaktan ziyade, varlığı tartışılmadan bu yetinin kontrol ve kullanımına ilişkin süreçlere yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, özü itibarıyla “bilişsel farkındalık” olduğu kabul edilen üstbilişinin, bireyin tüm farkındalıklarının kaynağı olan bilinç ile ilişkisi adeta pas geçilmiştir. Bırakınız bu tür çetrefilli ilişkilendirmeyi, üstbilişin içinde çıktığı düşünülen biliş ile arasındaki ilişki bile detaylı olarak analiz edilmemiştir. Bunun bir nedeni bizatihi üstbiliş kavramının doğasından kaynaklanan karmaşıklık ise, diğeri ise, çabucak sonuca ulaşacak yüzeysellik ve indirgemeci araştırmacılık tavrıdır.

Nitekim mevcut literatür baz alındığında, üstbilişin, bilişin başkalaşmış bir başka türü (alışım gibi) veya fonksiyonu mu olduğu, yoksa bilişten ayrılarak (yabancılaşarak) bağımsız var olabilen bir yeti mi olduğu belli değildir. Dahası farklı birçok isimlerle adlandırılan üstbiliş olgusunun, bir yeti mi, yoksa bir sezgi, bilgi, beceri veya bir düşünme biçimi mi olduğu muğlâktır. Üstbilişin doğasıyla ilgili olarak, bu yetinin bir kazanım mı, yoksa bir veri mi olduğu konusu da belirsizdir. Aynı şekilde, üstbiliş ile bilinç arasındaki ilişki ve üstbiliş ile diğer kişisel özellikler arasındaki ilişki de açık değildir. Gerçekte, bilişi nesneleştirerek var olabilmesi bile tartışmalı olan

Turkish Studies

üstbiliş, literatürde var olduğu şekliyle, onunla ilgili ve ilişkili olduğu düşünülen süreçleri yoluyla tanımaya çalışmak kadar sağlıklıdır? Bünyesinde bu kadar bilinmezlikler ve boşluklar barındıran bir yetinin, okul ve sınıflarda işe koşulduğu ve olumlu sonuçlar alındığını söyleyen araştırmalar ne kadar inandırıcıdır?

Üstbiliş kavramının, aslında tam olarak ne olduğu anlaşılmadan, çalışma ve araştırmalara konu edilmesi, bir taraftan eğitimbilim disiplininin saygınlığına gölge düşürürken, diğer taraftan da, bu çalışmalarla ulaşılan sonuçlar hakkında kuşkulara yol açmaktadır. Bu tür kuşkuları izale etmek ve konuyla ilgili literatürdeki boşluklara katkı sağlamak amacıyla, üstbiliş yetisinin doğasını (eğer varsa) ve boyutlarını ortaya çıkaracak çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmaların, felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri başta olmak üzere, antropoloji ve nöro-psikoloji gibi ilgili tüm disiplinlerin katkısıyla interdisipliner bir yaklaşımla yürütülmesi gerekir. Çok boyutlu, uzun soluklu ve öncelikle teorik bazda yürütülecek bu çalışmalarda amaç, birincil olarak biliş-üstbiliş ilişkisi ile üstbiliş-bilinç ilişkisini ortaya koymak olmalıdır. Çünkü işin sırrı bu noktada saklı gibidir. Bundan başka, üstbiliş yetisinin tüm boyutlarıyla anlaşılabilmesi için, üstbiliş-zeka, üstbiliş-hafıza, üstbiliş-duygular ve üstbiliş-sezgi vb. ilişkilerinin de belirlenmesi önemlidir.

Üstbiliş ile ilgili sözü geçen teorik çalışmalardan çıkarılacak sonuçlar, uygulamalı araştırmalarla desteklenerek konu daha net olarak ortaya konulabilir. Böylece, ortaya okul ve sınıflarda kullanılabilecek fikir ve ilkeler çıkarılabilir. Bu ilkeler, günümüzde çok önemsenen bireyin “kendi kendine öğrenmesi” ile “öğrenmeyi öğrenme” yeterliklerinin kazandırılmasında, eğitime ciddi destek sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ ÜN Kamile, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir 2003.
- AKDOĞAN Eylem, “Üstbiliş, Bilişötesi,” **Aymavisi**, <http://www.Aymavisi.org>, (ET: 22.03.2008).
- BACANLI Hasan, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- BALTAŞ Zuhâl, “E-Öğrenciler Nasıl Öğreniyor Üstbiliş”, **Kaynak Dergisi**, S: 20 (2004), s.11-15.
- Britannica Sözlüğü**, Britannica Sözlüğü, <http://www.britannica.com>, (ET:18.01.2011).
- BROWN Alexander L., “Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms”, (Ed. F. E. Weinert & R. H. Kluwe), **Metacognition, Motivation, and Understanding**, Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1987, pp .65-116.
- BÜYÜKDÜVENÇİ Sabri, **Eğitim Felsefesine Giriş**, Siyasal Kitabevi, Ankara 2001.
- CİHAN A Kamil, **İbn Sina Ve Gazali’de Bilgi Problemi**, İnsan Yayınları, İstanbul 1998.
- CORNFORTH Maurice, **Bilgi Teorisi**, Çev.: H. Salman, Yorum Yayınları, İstanbul 1993.
- DEMİREL Özcan, **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- DUMAN Burcu (2011), **Metabiliş ve Öğretimi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Semineri, , Elazığ.
- FİDAN Nurettin, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkim Yayınları, İstanbul 1996.
- FİŞHER Robert, “Thinking About Thinking”, **Early Child Development and Care**, Vol: 141, No: 1 (1998), pp. 1-15,
- FLAVELL John H., **Cognitive Development**, Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hall Inc., 1985.

- FRANKL E. Victor, **Duyulmayan Anlam Çılgılığı-Psikoterapi ve Hümanizm**, Çev.: Selçuk Budak, Öteki Yayınları, Ankara 1996.
- GÜÇLÜ A. Baki, Erkan Uzun, Serkan Uzun, Ü.Hüsrev Yoksal, **Felsefe Sözlüğü**, -Bilim ve Sanat Yayınları [http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?\(ET: 27.01.20100\)](http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?(ET: 27.01.20100)).
- HAMMOND Robert, **Farabi Felsefesi ve Ortaçağ Düşüncesine Etkisi**, Çev.: Gülnihal Küken ve Uluş Nutku, Alfa Yayınları, İstanbul 2001.
- KABASAKAL Topçu Zekavet, “Eğitim Psikolojisi”, (Ed. Alim Kaya), **Eğitim Psikolojisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007, s.463-490.
- KANDIR Adalet, “Bilişsel Gelişim Kuramları” (Ed. Esra Ömeroğlu ve Adalet Kandır), **Bilişsel Gelişim**, Morpa Yayınları, İstanbul 2005, s.131-150.
- LEE M and BAYLOR A. L. “Designing Metacognitive Maps For Web Based Learning”, **Educational Technology & Society**, Vol:9, No:1(2006), pp. 344–348.
- LEKTORSKY Victor, **Özne, Nesne, Biliş**, Çev.: Şükrü Alpagut, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul 1998.
- LOUCA-PAPALEONTIOU Eleonora, **Metacognition and Theory of Mind**, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2008.
- MATLİN M W **Cognition** (7th. Ed.), John Wiley & Sons, 2008.
- MCGRAW-HILL SCIENCE & TECHNOLOGY ENCYCLOPEDIA <http://www.answers.com>.
- MUŞTA Celaleddin, **Gabriel Marcel’in Varoluşluğu**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları Kültür Eserleri Dizisi: 117, Ankara 1988.
- NELSON O. Thomas, “Cognition Versus Metacognition”, (Ed. Robert J. Sternberg), **The Nature of Cognition**, Massachusetts Institute of Technology, 1999.
- Osmanlıca Türkçe Sözlük**, Osmanlıca Türkçe Sözlük, <http://www.osmanlicaturkce.com>, (ET: 11.02.2011).
- Oxford Sözlüğü**, Oxford Sözlüğü, <http://oxforddictionaries.com>, (ET:02.03.2011).
- ÖZSOY G, Problem Çözme ve Üstbiliş, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt II, Ankara Gazi Üniversitesi, Mayıs 2006, Ankara Kök Yayıncılık.
- ROCKMORE Tom, **Cognition: An Introduction to Hegel’s Phenomenology of Spirit**, University of California Pres, 1997.
- SARUP Madan, **Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm**, Çev.: Abdülbaki Güçlü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2004.
- SAYDAM M. Bilgin, **Deli Dumrul’un Bilinci**, Metis Yayınları, İstanbul 1997.
- SCHUNK H. Dale, **Öğrenme Teorileri**, Çev.: Muzafer Şahin, Nobel Yayınları, Ankara 2009.
- SELÇUK Ziya, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.
- SENEMOĞLU Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Gönül Yayıncılık, Ankara 2007.
- SHAFFERE A. Jerome, **Bilinç, Ruh ve Ötesi**, İz yayıncılık, İstanbul 1991.
- SMİTH Frank, **Understanding Reading**, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1994.

-
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Sözlüğü, <http://tdkterim.gov.tr> (ET: 23.02.2011).
- ULAŞ Sarp Erk, **Felsefe Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara. 2002.
- UZMAN Ersin, “Eğitim Psikolojisi “, (Ed: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), **Eğitim Psikolojisi**, Lisans Yayınları, İstanbul 2007, s. 230-299.
- ÜLGEN Gülten **Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar**, Pegem A Yayıncılık (3. Baskı), Ankara: 2001.
- VAN Tim, “What Might Cognition Be, If Not Computation?”, **The Journal of Philosophy**, Vol: 92, No. 7 (1995), pp. 345-381
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich, **Düşünce ve Dil**, Çev.: S. Koray, Toplumsal Dönüşüm Yayınları (2 .Baskı), İstanbul 1998.
- WELLS A, **Emotional Disorders and Metacognition : Innovative Cognitive Therapy**, John Wiley & Sons Ltd, England 2000..
- Wikipedia**, Wikipedia, www.wikipedia.com, (ET:02.03.2011).
- WILCOX Lynn, **Sufizm ve Psikoloji**, Çev.: Orhan Düz, İnsan Yayınları, İstanbul 2003.
- YAYCI Levent, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”,(Ed. Betül Aydın), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2005, s.101-122.
- YÖNDEM Deniz Zeynep ve TAYLI Aşlı, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, (Ed. Alim Kaya), **Eğitim Psikolojisi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007, s.81-128.