

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK PROFİLLERİNİN AKADEMİK BENLİK
ALGISI VE EĞİTİMSEL KİMLİĞE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİLAY KÖSEMAN KÖSE

**ANKARA
OCAK, 2026**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK PROFİLLERİNİN AKADEMİK BENLİK
ALGISI VE EĞİTİMSEL KİMLİĞE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİLAY KÖSEMAN KÖSE

DANIŞMAN: DOÇ. DR. GÜLENDAM AKGÜL

**ANKARA
OCAK, 2026**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Nilay Köseman Köse adlı öğrencinin hazırladığı “Beliren Yetişkinlik Döneminde Üstbilişsel Farkındalık Profillerinin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimliğe Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Psikolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Derya Atalan Ergin

Üye

Doç. Dr. İpek Gönüllü

Üye

Doç. Dr. Güldam Akgül

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 29/01/2026 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Nilay KÖSEMAN KÖSE

ÖZET

BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK PROFİLLERİNİN AKADEMİK BENLİK ALGISI VE EĞİTİMSEL KİMLİĞE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

KÖSEMAN KÖSE, Nilay

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülelendam AKGÜL

Ocak, 2026, 87 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık örüntülerini kişi merkezli bir yaklaşımla incelemektir. Ayrıca elde edilen Üstbilişsel Farkındalık gizil alt gruplarının Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından ele alınması da amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formunun Türkçeye ve üniversite bağlamına uyarlanması gerçekleştirilmiş. Ardından uyarlanan ölçek de kullanılarak ana çalışma yürütülmüştür. Ana çalışmanın örneklemini 18-30 yaş aralığındaki 524 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Akademik Benlik Algısı Ölçeği ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile kontrol edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, ana çalışmanın amacı doğrultusunda, Üstbilişsel Farkındalık gizil alt grupları Örtük Profil Analizi kullanılarak incelenmiştir. Profillerin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından farklılaşması Bolk, Croon, Hagenaars Yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık düzeyleri açısından heterojen bir yapı sergilediğini göstermektedir. Buna göre Üstbilişsel Farkındalık; Düşük, Orta ve Yüksek düzey olmak üzere üç farklı profile ayrılmaktadır. Profiller Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından incelendiğinde; Düşük Düzey Profilden Yüksek Düzey Profile doğru gittikçe Akademik Benlik Algısı, Derinlemesine Keşif Süreci ve Bağlanmayla

Özdeşleşme Sürecinin arttığı; Kendinden Şüphe Sürecinin azaldığı görülmüştür. Yeniden Değerlendirme Sürecinin ise, profiller arasında anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığın, akademik benlik algısı ve eğitimsel kimlik süreçleri açısından farklılaşan, çok boyutlu ve heterojen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı, Eğitimsel Kimlik, Örtük Profil Analizi, Ölçek Uyarlama.



ABSTRACT

EVALUATION OF METACOGNITIVE AWARENESS PROFILES IN EMERGING ADULTHOOD ACCORDING TO ACADEMIC SELF CONCEPT AND EDUCATIONAL IDENTITY

KÖSEMAN KÖSE, Nilay

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Güldam AKGÜL

January 2026, 87 Pages

This study focuses on metacognitive awareness among university students in emerging adulthood and examines how different patterns of metacognitive awareness are reflected in academic self concept and educational identity processes. Adopting a person centered perspective, the study seeks to capture individual differences by identifying distinct metacognitive awareness profiles. The research was conducted in two phases. First, the Educational Identity Processes Scale Post Transition Form was adapted into Turkish and the university context. Then, the main study was carried out using the adapted scale. The main study sample comprises 524 university students aged between 18 and 30. Data were gathered using the Metacognitive Awareness Inventory, the Academic Self Concept Scale, and the Educational Identity Processes Scale Post Transition Form. In the first phase of the research, the validity and reliability of the adapted scale were checked using Confirmatory Factor Analysis. In the second phase of the research, in line with the main study's objective, Metacognitive awareness profiles were identified via Latent Profile Analysis, and differences among these profiles in terms of academic self concept and educational identity processes were examined using the Bolk, Croon, Hagnaars method.

The results reveal substantial heterogeneity in metacognitive awareness among university students in emerging adulthood. Three profiles low, moderate, and high metacognitive awareness- emerged from the analyses. Students in profiles characterized by higher metacognitive awareness reported higher levels of academic self concept, greater engagement in in-depth exploration, and stronger identification with commitment,

alongside lower levels of self-doubt. By contrast, no significant differences were observed between profiles with respect to reconsideration of commitment. Taken together, the findings suggest that metacognitive awareness represents a multidimensional and heterogeneous construct that differentiates emerging adult university students in relation to both academic self concept and educational identity processes.

Key Words: Metacognitive Awareness, Academic Self Concept, Educational Identity, Latent Profile Analysis, Scale Adaptation.



ÖNSÖZ

Türkiye’de, eğitim çağındaki genç nüfus oranının fazlalığı ve üniversite eğitime erişim sürecinde yaşanan zorluklar, gençlerin üniversite eğitimi sonrası iş, mesleki kariyer ve gelir beklentisini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum, gençler arasında üniversite eğitime yönelik algının “okumazsam ortada kalırım” söyleminden “okusam ne olacak ki” yaklaşımına doğru değişmesine neden olmaktadır. Üniversite eğitiminin yalnızca ekonomik getiriler üzerinden değerlendirilmesi ise eğitimin bireyin bilişsel ve sosyo duygusal gelişimine sağladığı katkıların geri planda kalmasına yol açmaktadır.

Bu kapsamda ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecindeki gençlerin, eğitime atfettikleri değerin ve eğitim hayatında kendilerini konumlandırma biçimlerinin incelenmesi, eğitim sürecindeki durumunun ve bu süreçte meydana gelen değişimlerin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu tez çalışmasında, yükseköğretime geçmiş beliren yetişkin üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarını anlamlandırma biçimleri; Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri değişkenleri ile ele alınmıştır.

Yüksek lisans eğitimimi tamamlarken ismini anarak teşekkür etmek istediğim bazı kişiler bulunmaktadır. En başından beri potansiyelime inanarak bilgisini, samimiyetini ve desteğini üzerimden eksik etmeyen, kendime örnek aldığım saygıdeğer tez danışmanım ve nikah şahidim Doç. Dr. Gülendamar Akgöl’e teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak beni onurlandıran sayın Doç. Dr. Derya Atalan Ergin’e ve yüksek lisans dersi kapsamında tezimin konusuna ilham olan sayın Doç. Dr. İpek Gönüllü’ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana çeşitli çalışma ve projelerde yer alma fırsatı tanıyarak Eğitim Psikolojisi alanına aidiyetimi artıran sayın Prof. Dr. Neslihan Güney Karaman’a teşekkür ederim.

Beni sevgiyle büyütüp bugünlere getiren, bilim ışığını kalbime yerleştiren, çocukluğumdan beri akademiye öğreten ve özendiren kıymetli ebeveynlerime; annem Doç. Dr. Zennure Köseman ve babam Prof. Dr. Abdurrahman Köseman’a teşekkür ederim.

Varlığıyla hayatımı güzelleştiren, ömrümün sonuna kadar tüm aydınlık ve karanlıklarında yanında olacağım canım kardeşim Aykut Şevket Köseman'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her daim bana destek olup anlayış gösteren, eğitimimi, mutluluğumu ve varlığımı önceleyen değerli kayınvalidem Ayşe Köse'ye ve kayınpederim Mehmet Köse'ye teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en büyüğünü en sona saklayarak; yüksek lisansımın her aşamasında sonsuz destek, sabır ve anlayışla yanımda olan, tüm zorluklarda varlığıyla güç veren sevgili hayat arkadaşım İsmail Köse'ye teşekkür ederim.

Literatüre kazandırdığım bu çalışmanın hayırlı ve bilime faydalı olmasını diliyor, bir ömür bilimin ışığında aydınlanmayı umuyorum.





Sevgili Aileme...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
Üstbilişsel Farkındalık	8
Akademik Benlik Algısı Güncel Literatürü.....	23
Eğitimsel Kimlik Süreçleri	26
Eğitimsel Kimlik Süreçlerini Açıklayan Kuramlar	27
Eğitimsel Kimlik Süreçleri Güncel Literatürü.....	32
Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Güncel Literatürü.....	36
BÖLÜM 3.....	38
YÖNTEM.....	38
Çalışma 1	38
Araştırmanın Modeli.....	38
Çalışma Grubu	38
Verilerin Toplanması	41
Veri Toplama Araçları	41
Verilerin Çözümlemesi	42
Çalışma 2	43
Araştırmanın Modeli.....	43
Çalışma Grubu	43
Verilerin Toplanması	44

Veri Toplama Araçları	45
Verilerin Çözümlemesi	47
BÖLÜM 4.....	50
BULGULAR VE YORUMLAR	50
Bulgular	50
Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Uyarlamasına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	50
Betimsel İstatistikler	52
Örtük Profil Analizi	57
Yorumlar	61
Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Uyarlamasına İlişkin Yorumlar	61
Betimsel İstatistiklere İlişkin Yorumlar	61
Örtük Profil Analizine İlişkin Yorumlar	64
Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri Açısından Örtük Profil Farklılıklarına ilişkin Yorumlar	65
BÖLÜM 5.....	68
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	68
Sonuçlar	68
Öneriler	69
Gelecek Araştırmacılara Yönelik Öneriler	69
Gelecek Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	72
EKLER	80
EK 1. Etik Kurul Onayı	81
EK 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri Örnek Maddeleri.....	82
EK 3. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Örnek Maddeleri	83
EK4. Eğitimsel Kimlik Süreçleri Geçiş Sonrası Formu Uyarlaması Örnek Maddeleri	84
BENZERLİK BİLDİRİMİ	85
ÖZGEÇMİŞ.....	86

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Uyarlama Çalışma Grubu Demografik Değişkenlerin Betimsel Analizleri ..	40
Tablo 2. Ana Çalışma Grubu Demografik Değişkenlerin Betimsel Analizleri	44
Tablo 3. Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık değerleri ve değişkenler arası ilişkiler	52
Tablo 4. Değişkenler İçin Korelasyon Testi	53
Tablo 5. Cinsiyete Göre Değişkenler İçin Bağımsız Örneklem t-Testi	55
Tablo 6. Eğitim Düzeyine Göre Değişkenler İçin Tek Yönlü ANOVA Testi.....	56
Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Games-Howell Post-Hoc Karşılaştırmaları	56
Tablo 8. 1-6 Profil Modellerine İlişkin Uyum İndeksleri	57
Tablo 9. Üç Profilli Modelin Değişken Ortalamaları	58
Tablo 10. Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçlerine göre profil gruplarındaki farklılıklar	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. DFA’ya İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri.....	51
Şekil 2. Üstbilişsel Farkındalık Boyutlarına Dayalı Profillerin Ortalama Puanları	58
Şekil 3. Üstbilişsel Farkındalık Boyutlarına Dayalı Üç Profilli Çözüm için Standartlaştırılmış Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Boyutları.....	59



KISALTMALAR

aBIC	Örneklem Büyüklüğüne Göre Düzeltilmiş BIC
AIC	Akaike Information Criterion
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
BCH	Bolk, Croon, Hagenars Yöntemi
BIC	Bayesian Information Criterion
BLRT	Bootstrap Likelihood Ratio Test
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EIPS	Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği
LMR-LRT	Lo Mendell Rubin Test
LPA	Örtük Profil Analizi
RMSEA	Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SRMR	Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü
TLI	Tucker-Lewis İndeksi
U-MICS	Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problem durumuna yer verilmiştir. Ardından sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları açıklanmıştır. Son olarak da araştırmada kullanılan temel kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

Yükseköğretim süreci, bireyin öğrenme sorumluluğunu büyük ölçüde üstlendiği, akademik yeterliliğine ilişkin öz değerlendirmelerini derinleştirdiği ve eğitimsel yönelimlerini yeniden yapılandığı önemli bir dönemdir. Genellikle beliren yetişkinlik dönemine karşılık gelen üniversite yıllarında öğrenciler, öğrenme süreçleri açısından daha özerk hale gelmektedir. Beliren yetişkinlik dönemi bireylerin bilişsel ve üstbilişsel kapasitelerinin olgunlaştığı, öğrenme süreçlerini daha bilinçli ele aldıkları gelişimsel bir evreyi tanımlamaktadır (Arnett, 2000). Bu dönemde artan özerklik, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık kapasitelerinin, akademik benlik algılarının ve eğitimsel kimlik süreçlerinin daha belirgin ve işlevsel hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Arnett, 2000; Schraw ve Dennison, 1994; Marsh ve Shavelson, 1985). Bu bağlamda yükseköğretim, bireylerin eğitim hayatına yönelik hedeflerini, kişisel değerlerini ve bağlanmalarını yeniden yapılandıkları bir süreçtir.

Türkiye’de öğrenciler yükseköğretime merkezi sınav temelli bir yerleştirme sistemi aracılığıyla kabul edilmektedir. Bu çerçevede üniversite sınavında benzer akademik başarı performansı gösteren bireyler aynı üniversite ve bölümlerde öğrenim görmeye başlamaktadır. Ancak her ne kadar benzer başarı performansı ile yükseköğretime başlamış olsalar da üniversite eğitiminin ilerleyen yıllarında öğrencilerin akademik uyum, bölüm devamlılığı ve eğitimsel yönelimleri açısından farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bazı öğrenciler eğitim süreçlerine güçlü biçimde bağlanırken, bazıları akademik başarısızlık yaşama, bölüm değiştirme veya eğitimi yarıda bırakma gibi bağlanma problemleri yaşayabilmektedirler (Bülbül, 2012). Bu durum, üniversiteye kabul aşamasında homojen görünen öğrenci gruplarının, eğitim sürecinde öğrenmeye

ilişkin bir takım psikolojik ve bilişsel işlevler açısından heterojenleştiğini düşündürmektedir.

Bu heterojenliğin önemli kaynaklarından biri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme kapasitelerinde ortaya çıkan bireysel farklılıkları, yani Üstbilişsel Farkındalık düzeyleri olabilir (Schraw ve Dennison, 1994; Zimmerman, 2002). Üstbilişsel farkındalık öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde bireye ait olduğu üniversite ortamlarındaki eğitim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Güncel literatür, üstbilişsel farkındalığın üniversite öğrencileri arasında homojen bir yapı sergilemediğini desteklemekte ve bireylerin öğrenme süreçlerini düzenleme biçimlerine göre farklı örüntüler oluşturduğunu göstermektedir (Veenman vd., 2006; Tuononen vd., 2023). Bu doğrultuda üstbilişsel farkındalığın, bireylerin oluşturduğu örüntüler çerçevesinde incelenmesi gerekir.

Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının, akademik yeterliklerine ilişkin öznel değerlendirmelerini ifade eden akademik benlik algısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Shavelson vd., 1976; Marsh ve Shavelson, 1985; Rivers, Vallance, ve Nakamura, 2021; Swalaiha ve Sameer Babu, 2024; Mesáros vd., 2012). Akademik benlik algısı, öğrenmeye atfedilen anlamı, akademik hedefleri ve eğitimsel yönelimleri etkilemektedir (Jónsdóttir ve Blöndal, 2023). Bu yönüyle üniversiteye uyum ve akademik devamlılık açısından önemli bir belirleyici değişkendir (Wang ve Tambi, 2024; Weva vd., 2024). Ayrıca, hem üstbilişsel farkındalığın (Tuononen vd., 2023; Xie, Zeng, ve Yang, 2024; Vrugt ve Oort, 2008) hem de akademik benlik algısının (Wu, Guo, Yang, Zhao, ve Guo, 2021) akademik başarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olması bu iki değişkenin de birbirleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmüştür.

Üstbilişsel farkındalık, bireyin eğitim alanındaki alana özgü kimlik yapılanmasını ifade eden eğitimsel kimlik süreçleriyle de ilişkili olabilir (Crocetti vd., 2008). Eğitimsel kimlik, öğrenme deneyimleriyle sürekli olarak yeniden yapılanan (Grotevant, 1987), bireyin içinde bulunduğu eğitim sistemi tarafından yapılandırılmış, kapalı bir kimlik alanıdır (Meeus vd., 1999). Özellikle eğitimsel kararların büyük ölçüde akademik başarı performansı ve merkezi sınavlar aracılığıyla belirlendiği kültürlerde öğrencilerin eğitimsel kimlik keşif süreçleri, lise eğitiminin sonuna kadar görece daha sınırlı kalmakta, üniversite yıllarında ise gelişebilmektedir (Negru-Subtirica, 2024). Keşif süreçlerinin daha esnek olduğu bu dönemde Üstbilişsel Farkındalık stratejilerinin kullanımı eğitimsel kimlik hakkında da bilgi verebilir (Chen, 2024; Farazandeh, Younesi ve Tarverdi, 2022).

Üstbilişsel farkındalık ile kimlik gelişimi arasındaki ilişki literatürde, etnik kimlik, stem kimliği, öğrenen kimliği, öğretmen kimliği, bilim kimliği, fizik kimliği gibi farklı kimlik alanlarında çalışılmıştır (Cengeli ve Egir, 2022; Huvard, Talbot, Mason, Thompson, Ferrara ve Wee, 2020; Awad, 2007; Umadhay, 2025; Betz vd., 2021; Russon & Sewell, 2025; Landberg & Porsch, 2022; Ulu ve Yerdelen-Damar, 2024). Bu çalışmalarda üstbilişsel farkındalık ve kimlik değişkenlerinin ilişkili olduğu, ayrıca yapılandırılmış eğitim fırsatlarının hem üstbilişsel farkındalığı hem de kimlik gelişimini destekleyeceği vurgulanmıştır. Ancak, üstbilişsel farkındalığın eğitimsel kimlikle ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca literatürde doğrudan eğitimsel kimliği ölçen ölçme araçlarının da sınırlı olduğu gözlenmiştir. Eğitimsel kimlik ve üstbilişsel farkındalık, akademik başarıyla yakından ilişkili değişkenler olduğu için bu iki değişkenin birbirleriyle ilişkili olabileceği öngörülmektedir (Tuononen vd., 2023; Pop, Negru-Subtirica, Crocetti, Opre, ve Meeus, 2016).

Kişî odaklı boyıamsal bir çalışma, kimliğin ergenlikten itibaren yapılanmaya başladığını ancak yaşla birlikte doğrusal şekilde gelişmediğini göstermektedir (Meeus vd., 2012). Ayrıca çalışma kimlik gelişiminin, herkeste aynı gerçekleşmediği; bireysel farklılıklara duyarlı olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede, Türkiye örneğinde beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin sergilediği Üstbilişsel Farkındalık profilleri ve bu profillerin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleriyle ilişkisi henüz yeterince bilinmemektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın problemi, kişî merkezli yaklaşımla öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık gizil alt gruplarının belirlenmesi ve Akademik Benlik Algısı ile Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin profilleri belirlemek ve bu profillerin eğitimsel kimlik süreçleri ile akademik benlik algısı bağlamında nasıl farklılaştığını incelemektir. Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu Türkçeye ve üniversite bağlamına uyarlanmış; ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, uyarlaması yapılan ölçme aracı da çalışmaya dahil edilerek üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık profilleri kişî merkezli bir

yaklaşım ile ele alınmış; belirlenen profiller eğitimsel kimlik süreçleri, akademik benlik algısı ve demografik değişkenler (cinsiyet ve eğitim düzeyi) açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, hem Türkçe literatürde eğitimsel kimliği ölçen geçerli ve güvenilir bir araç kazandırmayı hem de üstbilişsel farkındalık ile eğitimsel kimlik ve akademik benlik algısı arasındaki örüntüleri kişi merkezli bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Çalışma 1

1. Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Türkçe Formunun üniversite örnekleminde faktör yapısı doğrulanmakta mıdır?
2. Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formunun alt boyutlarının iç tutarlılık değerleri kabul edilebilir düzeyde midir?

Çalışma 2

3. Üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre kaç farklı profil belirlenebilir?
4. Belirlenen üstbilişsel farkındalık profilleri arasında eğitimsel kimlik süreçleri açısından farklılık var mıdır?
5. Belirlenen üstbilişsel farkındalık profilleri arasında akademik benlik algısı açısından farklılık var mıdır?
6. Üstbilişsel farkındalık, eğitimsel kimlik süreçleri ve akademik benlik algısı değişkenleri arasındaki ilişkiler nasıldır?
7. Çalışmanın değişkenleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Çalışmanın değişkenleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Önem

Bireylerin öğrenme sürecine yönelik tutumları, eğitime dair geliştirdikleri kimlik türüne, bu süreçte kendilerini değerlendirme biçimlerine ve bu süreçleri yönetme şekillerine bağlıdır. Eğitimsel kimlik, akademik benlik algısı ve üstbilişsel farkındalık, bireylerin öğrenmeye dair tutum ve davranışlarını anlamada önemli ipuçları sunan psikolojik yapılardır. Bu yapıların bir arada ele alınması, bireyin kendisini bir öğrenen olarak tanımlama biçimini ve bu tanımın öğrenme sürecine yansımalarını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın kuramsal önemi, eğitimsel kimlik, akademik benlik ve üstbilişsel farkındalık yapılarının birbiriyle olan ilişkilerini bütüncül bir bakış açısıyla incelemesidir. Çalışma, Üç Boyutlu Kimlik Modeli (Crocetti vd., 2008), Üstbilişsel Bilgi ve Düzenleme Modeli (Schraw ve Dennison, 1994) gibi teorik temellere dayanarak bu kavramları aynı model içinde ele alacaktır. Literatürde daha çok değişkenler arası ilişkilere odaklanarak incelenmiş olan bu yapıların farklı üstbilişsel kapasiteler temelinde kişi merkezli olarak (Örtük Profil Analizi) gruplanması sağlanacaktır. Bu yönüyle araştırma, üstbilişsel farkındalık profillerine göre eğitimsel kimlik süreçleri ve akademik benlik algısı arasındaki etkileşimi açıklayarak literatürdeki boşluğu doldurulmasına katkı sunacaktır.

Araştırmanın uygulamadaki önemi ise elde edilecek bulguların, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık profillerini belirleyerek eğitim ortamlarında farklı profillere uygun eğitim stratejilerinin geliştirilmesine yol açacak olmasıdır. Üstbilişsel farkındalık risk grubundaki öğrencilerin belirlenmesi, erken müdahale programlarının geliştirilerek öğrencilere en kısa sürede destek olunmasına yardımcı olabilir. Ayrıca bu tez çalışmasında üstbilişsel farkındalığın akademik benlik algısı ve eğitimsel kimlik süreçleri açısından incelenmesi, üstbilişsel farkındalık güçlendirme programlarının önleyici müdahale kapsamında geliştirilerek belirgin bir risk oluşmadan erken dönemde öğrencilere uygulanmasına fırsat verebilir.

Sonuç olarak bu araştırma, kuramsal düzeyde üstbilişsel farkındalık, akademik benlik algısı ve eğitimsel kimlik süreçleri arasındaki ilişkileri açıklayan bütüncül bir model sunarken; uygulamada öğrenci farklılıklarını daha iyi tanımayı ve desteklemeyi sağlayan kanıta dayalı eğitim stratejileri geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Sayıtlar

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesi sürecinde doğru kabul edilen ancak doğrudan sınanmayan varsayımlara yer verilmiştir. Aşağıdaki sayıtlar doğrultusunda araştırmanın geçerliliği temel alınacaktır:

1. Katılımcılar, araştırma kapsamındaki anket ve ölçek maddelerine içten ve doğru biçimde yanıt vereceği varsayılmaktadır.
2. Kullanılacak veri toplama araçlarının, ölçmeyi amaçladıkları psikolojik yapıları geçerli ve güvenilir bir biçimde yansıtaacağı kabul edilmektedir.

3. Elde edilen verilerin beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin üstbilişsel farkındalık, akademik benlik algısı ve eğitimsel kimlik süreçleri açısından değerlendirilmesine olanak sağladığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmada kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için uygun olduğu kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı, yöntemsel çerçevesi ve örneklem yapısı bazı yönlerden sınırlıdır. Aşağıda, çalışmanın genellenebilirliğini ve kapsamını etkileyebilecek sınırlılıklar açıklanmıştır:

1. Araştırma, yalnızca beliren yetişkinlik dönemindeki (18-30 yaş aralığında) üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu nedenle bulgular, farklı yaş gruplarına genellenemez.
2. Araştırma örneklemini çevrimiçi ortamda olasılıksız uygun örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu durum, elde edilen sonuçların evrene genellenebilirliğini sınırlayabilir. Bununla birlikte, çevrimiçi veri toplama yönteminin doğası gereği ortaya çıkabilecek sınırlılıklar da dikkate alınarak, örneklemin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesine özen gösterilmiştir.
3. Araştırma kesitsel bir desenle yürütüldüğünden, değişkenler arasındaki ilişkiler nedensel olarak yorumlanamamaktadır.
4. Eğitimsel kimliğin süreç temelli yapısı bu çalışmanın kesitsel modelinde inceleneceğinden sınırlanabilir.
5. Kişi merkezli analizler yalnızca üstbilişsel farkındalık değişkeni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Akademik benlik algısı ve eğitimsel kimlik süreçleri profillerin ilişkili olduğu değişkenler olarak ele alınmıştır.
6. Araştırmada üstbilişsel farkındalık geliştirilebilen bir beceri olarak ele alındığından Bilişötesi Farkındalık Envanterinin yalnızca Bilişin Düzenlenmesi boyut maddeleri kullanılmış, Bilişin bilgisi boyutu kullanılmamıştır.
7. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ilgili psikolojik yapıların yalnızca belirli boyutlarını değerlendirebilmektedir. Bu durum, yapıların tüm yönleriyle ele alınmasını sınırlamaktadır.
8. Araştırmada akademik başarı ele alınmış ancak birinci sınıf öğrencilerinin GPA verileri eksik olduğundan analizlere dahil edilmemiştir.

Tanımlar

Bu araştırmada yer alan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır. Kavramlar, araştırma sürecinde kullanılacak ilgili ölçekler ve dayandığı kuramsal çerçeveye göre açıklanmıştır.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri: Bireyin eğitime ilişkin değerlerini ve hedeflerini yansıtan kimliğinin eğitimsel yönüdür. Üç Boyutlu Kimlik Kuramı (Crocetti vd., 2008) temelinde şekillenen bu kavram, bireyin eğitimsel keşif ve bağlanmasını içerir. Araştırmada, eğitimsel kimlik süreçleri, araştırmacının Türkçe'ye ve gelişimsel bağlama uyarladığı süreç temelli bir ölçek aracılığıyla değerlendirilecektir.

Akademik Benlik Algısı: Bireyin akademik hedef ve görevlerindeki kendine yönelik algısıdır (Marsh ve Shavelson, 1985). Araştırmada akademik benlik algısı, bireyin akademik benliğine yönelik algısını ölçen iki boyutlu bir ölçek aracılığıyla değerlendirilecektir.

Üstbilişsel Farkındalık: Bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme kapasitesini ifade etmektedir. Üstbilişsel Bilgi ve Düzenleme Modeline (Schraw ve Dennison, 1994) dayanan bu yapı, bireyin öğrenme sürecini kontrol edebilme becerisidir. Bu çalışmada, üstbilişsel farkındalık temel dayanak alınan kuramcılarının geliştirdiği çok boyutlu bir ölçme aracı (Schraw ve Dennison, 1998) kullanılarak değerlendirilecektir.

Beliren Yetişkinlik: Arnett (2000) tarafından tanımlanan bu evre bireyin ergenlik ile yetişkinlik arasındaki 18-30 yaş arasını kapsayan geçiş sürecini ifade eder. Bu araştırmanın örneklemi beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan üstbilişsel farkındalık, akademik benlik algısı, eğitimsel kimlik süreçleri sırayla Eğitim Psikolojisi literatürü çerçevesinde ele alınmaktadır. İlk olarak, değişkenleri açıklayan kuramlar incelenmiş ve ardından değişkenlerin güncel literatürdeki yeri son yıllarda yapılan çalışmalar incelenerek detaylandırılmıştır.

Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel Farkındalık, bireyin kendi bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme kapasitesini ifade eden bir öz düzenleme yapısıdır (Schraw ve Dennison, 1994). Üstbilişsel farkındalığın öğrenme sürecindeki temel göstergeleri, bireyin kendi öğrenme biçimini ve kendine uygun stratejileri tanıyarak bu süreci bilinçli yönetmesidir. Öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde bireye ait olduğu yükseköğretimde üstbilişsel düzenleme becerileri daha da önem kazanmaktadır (Tuononen vd., 2023). Beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencileri, eğitim hayatını daha özerk biçimde yönetmektedir. Bu dönemdeki bireylerin yüksek özerkliği, eğitim hayatlarındaki sorumluluklarını artırmaktadır. Artık bireyler bu dönem itibarıyla, sadece bilgiyi öğrenen olmaktan çıkarak bilgi edinme ve kullanma sürecinde de aktif rol sahibi olmaktadır. Bu bağlamda bireylerin üstbilişsel farkındalığının değerlendirilmesi ve gerekli durumlarda desteklenmesi onların öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmektedir.

Üstbilişsel Farkındalığı Açıklayan Kuramlar

Bu bölümde Üstbilişsel Farkındalığı açıklayan kuramlardan, Üstbiliş Kuramı (Flavell, 1979), Üstbilişsel Bilgi ve Düzenleme Modeli (Schraw ve Dennison, 1994; Schraw, 1998), Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli (Pintrich, 2002), Öz Düzenleyici Öğrenme Döngüsü (Zimmerman, 2002), Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Ayrımı Modeli

(Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006) ve Üstbilişsel Deneyimler Modeli (Efklides, 2006) açıklanmaktadır.

Üstbiliş kavramının kuramsal temelleri Flavell'in Üstbiliş Kuramı (1979) ile atılmaktadır. Flavell, bireyin kendi bilişsel sürecini izleme ve düzenleme kapasitesi olan Üstbiliş kavramını tanımlamaktadır. Flavell'e göre, bireyin kendi bilişini izlemesi; Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel Deneyim, Hedefler ve Stratejiler olmak üzere birbirleriyle etkileşim halinde olan dört yapı aracılığıyla gerçekleşmektedir. Üstbilişsel Bilgi, bireyin bilişsel görevler, bu görevlerin gerektirdiği stratejiler ve bu stratejilerin olası sonuçları hakkında sahip olduğu bilgileri kapsamaktadır. Üstbilişsel Bilgi; Kişi Bilgisi, Görev Bilgisi ve Strateji Bilgisi olmak üzere üç kategoride ele alınır. Kişi Bilgisi; bireyin kişilerin bilişsel kapasitesi hakkındaki bilgisini ifade eder ve kendinin ve başkalarının güçlü ve zayıf bilişsel yönlerini fark etmesini içerir. Görev Bilgisi; bireyin bir bilişsel görevin zorluğu ve gerektirdiği çaba hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade eder. Son olarak Strateji Bilgisi ise; bireyin bir görev için kullanabileceği yöntemleri ve yöntemlerin etkili olacağı durumlar hakkındaki bilgisidir.

Bilişin İzlenmesi sürecindeki Üstbilişsel Deneyimler ise, bireyin bir bilişsel aktivite esnasında veya sonrasında deneyimlediği anlayıp anlamadığını fark etme, emin olamama, zorluk hissetme hali gibi bilinçli bilişsel ve duyuşsal yaşantılardır. Flavell'in modelindeki Hedefler, yürütülen bilişsel aktivitenin amacını ve başarılmak isteneni ifade ederken; Stratejiler, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan bilişsel ve davranışsal yöntemleri içermektedir. Flavell'in modelindeki bu dört yapı birbiriyle döngüsel biçimde etkileşim halindedir. Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Deneyimler aracılığıyla yürütülen biliş izleme sürecini, Hedeflerin ve Stratejilerin sürdürülmesi veya değiştirilmesi yoluyla biliş düzenleme süreci takip etmektedir. Bu yönüyle Flavell'in modeli, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkileyen işlevsel bir model olarak kabul edilebilir.

Ayrıca üstbilişin gelişimsel yönüne vurgu yapan Flavell, erken yaşlardaki bireylerin kendi bilişsel süreçlerini izleme ve düzenleme konusunda sınırlı olduğunu; yaş ve bilişsel deneyim arttıkça bilişsel süreçlerine ilişkin daha doğru yargılar geliştirdiğini belirtmektedir. Her ne kadar geliştirilmiş olan bu modelde, beliren yetişkinlik dönemi doğrudan ele alınmamış olsa da üstbilişin bilişsel ve gelişimsel olgunlaşma ile arttığına ilişkin yapılan vurgu, üniversite öğrencisi olan beliren yetişkinlerin Üstbilişsel Farkındalıklarının daha belirgin olabileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle Flavell'in Üstbiliş Kuramı (1979), beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin

Üstbilişsel Farkındalık düzeylerini inceleyen bu tez çalışması için güçlü bir kuramsal zemin oluşturmaktadır.

Flavell'in (1979) üstbilgi yaklaşımını temel alan Schraw ve Dennison (1994), üstbilgi daha sistematik ve ölçülebilir bir çerçevede ele alarak Üstbilişsel Farkındalık kavramını geliştirmiştir. Bireyin kendi bilişsel süreçlerini etkili biçimde yönetebilmesi sahip olduğu biliş bilgisini aktif olarak izlemesi ve düzenlemesini gerektirmektedir. Schraw ve Dennison'a (1994) göre Üstbilişsel Farkındalık, Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Düzenleme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Üstbilişsel Bilgi, Flavell'in (1979) tanımıyla içerik ve kapsam açısından doğrudan örtüşmektedir. Birey başarılı olacağı öğrenme koşullarını, görevlerin gerektirdiği çabayı ve görevlerde kullanabileceği etkili stratejileri üstbilişsel bilgi aracılığıyla değerlendirir. Üstbilişsel Düzenleme ise, bireyin bilişsel aktivitelerini planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla yönetme sürecidir. Planlama, bireyin öğrenme görevine başlamadan önce uygun hedefler ve stratejiler belirlemesini; izleme, öğrenme esnasında bireyin anlama düzeyini ve ilerlemesini kontrol etmesini; değerlendirme ise bireyin öğrenme süreci sonunda ulaştığı sonuçları gözden geçirmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla Üstbilişsel Farkındalık, öğrenmenin tüm aşamalarında etkilidir.

Schraw ve Dennison, geliştirdikleri kuramsal çerçeveyi (1994) somutlaştırmak ve bireylerin Üstbilişsel Farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Bilişötesi Farkındalık Envanterini (1998) geliştirmiştir. Envanter, bireylerin kendi Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Düzenleme süreçlerine yönelik algılarını öz bildirim yoluyla ölçmektedir. Ayrıca model ile uyumlu olarak Envanter, Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Düzenleme olmak üzere iki boyutlu tasarlanmıştır. Üstbilişsel Bilgi; Açıklayıcı Bilgi (ne bildiğini bilme), Prosedürel Bilgi (bir görevi nasıl yapacağını bilme) ve Durumsal Bilgi (hangi stratejinin hangi koşullarda işlevsel olacağını bilme) alt boyutlarından oluşmaktadır. Üstbilişsel Düzenleme ise; Planlama (öğrenme sürecine başlamadan önce hedef koyma ve strateji seçme), İzleme (öğrenme sırasında anlama düzeyini kontrol etme), Hata Ayıklama (öğrenme sürecinde ortaya çıkan hataları fark edip düzeltme), Değerlendirme (görev tamamlandıktan sonra kullanılan stratejileri başarı performansına göre gözden geçirme) ve Bilgi Yönetimi (bilgiyi uygun biçimde kullanma) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Schraw'a (1998) göre Üstbilişsel Farkındalık, bireyin karşılaştığı farklı akademik görevlerde benzer biçimde devreye girmektedir. Birey, önceki öğrenme deneyimlerinde kazandığı üstbilişsel farkındalığını yeni görevlerinde de kullanabilmektedir. Ayrıca

Schraw (1998), üstbilişsel farkındalığın öğrenme yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bu söylem üstbilişsel farkındalığı düşük bireylerin eğitime tabi tutularak farkındalıklarını geliştirme yolunda desteklenebileceğini işaret etmektedir. Bu kapsamda Bilişötesi Farkındalık Envanteri bireylerin Üstbilişsel Farkındalık düzeylerinin tespiti için uygun bir ölçme aracı olarak bu tez kapsamında kullanılacak ve üstbilişsel farkındalığı düşük bireylerin desteklenmesi için geliştirilecek eğitimlere ön ayak olabilecektir.

Schraw ve Dennison'ın Üstbilişsel Farkındalık yaklaşımını bağlamsal zemine oturtarak geliştiren bir başka yaklaşım Pintrich'in (2002) Öz Düzenleyici Öğrenme Modelidir. Bu model, üstbilişsel farkındalığı motivasyonel ve davranışsal süreçler bağlamında ele alarak öğrenme sürecindeki işlevselliğini açıklamaktadır. Pintrich'e göre, öğrenme sürecindeki bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı, bireyin motivasyonel durumuyla karşılıklı olarak etkileşimlidir. Öz Düzenleyici Öğrenme Modeline göre üstbilişsel süreçler, Planlama, İzleme, Kontrol ve Değerlendirme olmak üzere dört aşamalıdır. Bu aşamaların her birinde bireyin bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçleri eş zamanlı ve etkileşimli biçimde işlemektedir. Öğrenme sürecinden önceki Planlama aşamasında birey, öz yeterlik inançlarını ve görevin gerekliliklerini göz önünde bulundurarak kendine uygun hedefler belirler. Öğrenme esnasındaki İzleme aşamasında birey, sürecin ilerleyişini takip ederek kendi anlama düzeyini ve performansını değerlendirir; Kontrol aşamasında ise İzlemedeki değerlendirmelerine dayanarak kullandığı bilişsel ve üstbilişsel stratejileri sürdürme veya değiştirme yönünde karar alır. Öğrenme sürecinin sonundaki Değerlendirme aşamasında ise birey, Planlamada belirlediği hedeflere ne ölçüde ulaştığını ve öğrenme sürecinde kullandığı stratejilerin etkililiğini geriye dönük olarak değerlendirir. Öğrenme süreci sonundaki değerlendirmeler, bireyin sonraki öğrenme süreçleri için rehber niteliğindedir.

Ayrıca Üstbiliş, bireyin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklar karşısında çabasını sürdürme ve öğrenmeye yönelik ilgisini koruma gibi motivasyonel süreçlerle yakından ilişkilidir (Pintrich, 2002). Bu yaklaşıma göre, öğrenme görevinin özellikleri, algılanan görev değeri ve bireyin akademik beklentileri, üstbilişsel strateji kullanımıyla karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Bu bağlamda Üstbilişsel Farkındalık, bireyin motivasyonel inançları ve içinde bulunduğu eğitim bağlamı ile etkileşim içinde şekillenen dinamik bir yapıdır. Pintrich (2002), Öz Düzenleyici Öğrenmenin özellikle akademik öğrenme bağlamında belirginleştiğini vurgulamaktadır. Bu vurgudan hareketle, öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde bireye ait olduğu ve uzun vadeli hedeflerin ön plana çıktığı

üniversite ortamında, öğrencilerin üstbilişsel ve motivasyonel süreçlerini bütünlük biçimde düzenlemeleri akademik başarıları açısından önemlidir.

Pintrich ile aynı dönemde Zimmerman (2002), Üstbilişi Öz Düzenleyici Öğrenmenin farklı bir bağlamında ele almıştır. Pintrich, üstbilişi motivasyonel süreçlerle bütünlük biçimde ele alırken; Zimmerman üstbilişsel sürecin zaman içindeki işleyişini açıklamıştır. Böylece aynı dönemde oluşturulan bu kuramsal çerçeveler birbirini desteklemiştir. Zimmerman (2002), Öz Düzenleyici Öğrenmeyi bireyin öğrenme sürecine aktif ve bilinçli katılımıyla karakterize olan ve öğrenme sürecinin tamamında yer alan döngüsel bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre Öz Düzenleyici Öğrenme, Öngörü, Performans Kontrolü ve Öz Yansıtma olmak üzere üç aşama ile gerçekleşmektedir. Öğrenme görevinden önceki Öngörü aşamasında birey, öz yeterlik algısına bağlı olarak hedeflerini belirler ve uygun stratejileri seçer. Öğrenme esnasındaki Performans aşamasında birey, seçmiş olduğu stratejileri uygulayarak dikkatini sürdürür ve kendi bilişsel ilerleyişini izler. Bu aşama, üstbilişsel izleme ve öz kontrol süreçlerinin en belirgin olduğu evredir. Öğrenme sonundaki Öz Yansıtma aşamasında ise birey, öğrenme performansını değerlendirir ve başarısına ilişkin çıkarımlarda bulunur. Bireyin bu aşamadaki değerlendirmeleri bir sonraki öğrenme döngüsünü doğrudan etkiler. Modelde vurgulanan bu döngüsel yapı, üstbilişsel süreçlerin deneyim yoluyla gelişerek sürekli yeniden şekillendiğine işaret etmektedir. Önceki öğrenme deneyimlerinden elde edilen değerlendirmeler, bireyin öz yeterlik algılarını doğrudan etkileyerek bir sonraki öğrenme süreci için hedef belirleme ve strateji seçimini biçimlendirmektedir. Dolayısıyla Öz Düzenleyici Öğrenme, bireyin eğitim bağlamı ve kişisel özellikleriyle etkileşim içinde olan dinamik bir süreçtir.

Üstbilişsel Farkındalıkla ilgili farklı bir yaklaşım olan Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejiler Ayırımı (Veenman vd., 2006), öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin işlevlerini ayrıştırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bilişsel stratejiler bireyin öğrenme içeriğini anlamasına ve işlemesine yönelik stratejileri kapsarken; üstbilişsel stratejiler bireyin hangi bilişsel stratejiyi ne şekilde kullanacağına karar vermesini ifade etmektedir. Bu ayrım üstbilişin, bilişsel süreçlerin eğitimsel bağlamda doğru ve bilinçli yönetilmesi açısından önemli olduğuna işaret eder. Modelin ayırt edici yönlerinden biri, üstbilişsel becerilerin bilişsel becerilerden bağımsız olarak ele alınmasıdır. Buna göre, yüksek bilişsel kapasiteye sahip bireyler her zaman yüksek Üstbilişsel Farkındalık sergileyebilir; sınırlı bilişsel kapasiteye sahip bireyler de etkili üstbilişsel stratejiler yoluyla öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Bu çerçevenin ışığında,

üstbilişsel farkındalığın bireyler arasında ayırt edici bir özellik olduğu anlaşılmaktadır. Veenman ve arkadaşlarının (2006) bu yaklaşımı, üstbilişsel farkındalığın ölçülmesi ve profilendirilmesi açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Çünkü üstbilişsel süreçlerin bilişsel performanstan ayrı ele alınması, bireylerin Üstbilişsel Farkındalık biçimlerine göre de sınıflandırılabilirliğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle model, bu tez çalışması kapsamında üstbilişsel farkındalığın profil temelli yaklaşımla incelenmesi için güçlü bir kuramsal dayanak oluşturmaktadır.

Efklides (2006), Üstbilişsel Farkındalığı sadece kendi süreçleriyle ele almanın yetersiz olduğunu ileri sürerek, bireyin öğrenme sürecinde yaşadığı öznel deneyimlere odaklanan Üstbilişsel Deneyimler Modeli'ni geliştirmiştir. Efklides'e göre birey, öğrenme sırasında bu sürece ilişkin çeşitli deneyimler yaşar ve yaşadığı bu deneyimler öğrenme davranışlarını etkiler. Efklides, üstbilişsel süreçleri Üstbilişsel Bilgi ve Üstbilişsel Deneyimler olmak üzere iki aşamada ele almaktadır. Efklides'in üstbilişsel süreçleri, Flavell'in (1979) Üstbiliş Kuramındaki bilgi ve deneyim ayrımının kuramsal devamı niteliğindedir. Bu doğrultuda, Üstbilişsel Bilgi, bireyin kendisi, görevleri ve stratejileri hakkında sahip olduğu daha kalıcı bilgileri ifade ederken; Üstbilişsel Deneyimler, bireyin öğrenme süreci esnasındaki deneyimlerini ifade etmektedir. Efklides'e (2006) göre Üstbilişsel Deneyimler, bireyin bir görevi yaparken anlayıp anlamadığını hissetmesi, zorluk algısı, göreve yönelik kendine güveni gibi bilişsel ve duyuşsal yaşantılarıdır. Bu deneyimler bireye öğrenme sürecine ilişkin içsel geri bildirimler sağlayarak strateji değiştirme, çabayı artırma, görevi yeniden yapılandırma gibi işlevsel düzenlemeler yapmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle daha karmaşık görevlerin olduğu ve öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde öğrencide olduğu yükseköğretim sürecinde Üstbilişsel Deneyimlerin öğrenme davranışı üzerindeki etkisi belirginleşmektedir.

Üstbilişsel Farkındalık kavramının kuramsal çerçevesi incelendiğinde bazı modellerin farklı araştırmacılar tarafından aynı dönem içinde geliştirildiği dikkat çekmektedir (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002; Veenman vd., 2006; Efklides, 2006). Bu durum, Üstbiliş kavramının zaman içinde kuramsal bir olgunluğa ulaştığını ve farklı boyutlarıyla ele alınmaya başlandığını göstermektedir. Üstbilişi farklı bir yönüyle ele alan bu araştırmacıların tümü ortak kuramsal zeminden beslenmektedir. Üstbiliş alanındaki ilk kuramsal çerçeveyi çizen Flavell (1979) ve Schraw ve Dennison'ın (1994; 1998) çalışmaları, sonraki kuramsal modellerin gelişimi için belirleyici bir rol oynamış ve daha güncel kuramlarda izleri gözlenmiştir. Bu bağlamda bütün yaklaşımlar birlikte

değerlendirildiğinde, Üstbilişsel Farkındalığın zaman içinde şekillenen, bağlama duyarlı dinamik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Üstbilişsel Farkındalık Güncel Literatürü

Eğitim Psikolojisinde son yıllarda Üstbilişsel Farkındalık kavramı, öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıklar bağlamında sıkça ele alınmaktadır. Güncel literatürdeki çalışmalar Üstbilişsel Farkındalığı; öğrenme profilleri, akademik motivasyon ve yaratıcılık, sınav sonrası performans tahminleri ve bu tahminlere duyulan güven, matematiksel akıl yürütme bağlamında öz yeterlik, öğrencilerin yazma çıktıları, akademik erteleme davranışı ve öz düzenlemeli öğrenme müdahaleleri ile ilişkili biçimde incelemiştir. Bu çalışmalar, Üstbilişsel Farkındalığın öğrenme sürecini yönlendiren çok boyutlu ve gelişimsel bir yapı olduğu yönündeki kuramsal çerçeveyi desteklemektedir.

Bazı güncel çalışmalar üstbilişsel farkındalığı bireyler arası farklılıklar bağlamında ele almakta ve kişi odaklı yaklaşımlarla incelemektedir. Bu tez çalışmasının yöntemi ile oldukça benzerlik gösteren kişi odaklı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin profillerini belirlemek ve bu profillerin Üstbilişsel Farkındalıkla ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır (Tuononen vd., 2023). Bu çalışmada Üstbilişsel Farkındalık, Schraw ve Dennison'un (1994) iki boyutlu modeli doğrultusunda ele alınmış ve Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin (Metacognitive Awareness Inventory) kısaltılmış formu kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Düzenli Öğrenciler, Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Düzensiz Öğrenciler ve Tutarsız Öğrenciler olmak üzere üç öğrenme profili bulunmuştur. Araştırmanın bulgularında, öğrencilerin Üstbilişsel Bilgi boyutunda Üstbilişsel Düzenleme boyutuna göre daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir. Ayrıca her iki boyutun da derin öğrenme yaklaşımı ve düzenli çalışma ile pozitif yönde; yansıtıcı olmayan öğrenme yaklaşımı ile ise negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Derin Öğrenme Yaklaşımını Benimseyen Düzenli Öğrenciler Üstbilişsel Farkındalığın her iki boyutunda da en yüksek puan almış; Tutarsız Öğrenciler ise yine her iki boyutta en düşük puan almıştır. Bu bulgulardan hareketle, üstbilişsel farkındalığın benzer öğrenme yaklaşımı sergileyen bireyler arasında bile farklı örüntüler gösterdiği anlaşılmaktadır.

Üstbilişsel Farkındalığın kişi odaklı yaklaşımla incelendiği bir başka çalışmada da, üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık düzeyi ile öğrenmeye yönelik motivasyonları ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Urban vd., 2021). Bu

araştırmada da Üstbilişsel Farkındalık, Schraw ve Dennison'ın (1994) Üstbilişsel Farkındalık modeli temel alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmada kümeleme analizi kullanmış ve katılımcılar Üstbilişsel Farkındalık düzeylerine göre iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın bulgularında, Üstbilişsel Farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre, içsel ve dışsal öğrenme motivasyonlarının daha yüksek; amotivasyon düzeylerinin ise daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin yaratıcılık görevlerinde daha yüksek performans sergiledikleri; ancak elde edilen etki büyüklüklerinin düşük olması sebebiyle bu durumun bağlama duyarlı olabileceği ifade edilmektedir. Üstbilişsel Farkındalığın kişi odaklı incelendiği çalışmalara (Tuononen vd., 2023; Urban vd., 2021) benzer olarak, bu tez çalışması kapsamında da Üstbilişsel Farkındalık bireysel farklılıklar gözetilerek kişi odaklı yaklaşımla incelenecektir.

Tez çalışmasının yöntemini destekler nitelikte olan başka bir çalışmada ise, üniversite öğrencileri ile ortaöğretim öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları incelenmiştir (Nederhand vd., 2021). Çalışmada her iki grup öğrencinin de sınav sonrası performans tahminleri alınmış, gerçek performanslarıyla kıyaslanarak kalibrasyon doğruluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin tahminlerine ilişkin güvenleri sorularak ikinci düzey yargıları öğrenilmiştir. Bu çalışmada Üstbilişsel Farkındalık öğrencilerin ikinci düzey yargıları bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinde kalibrasyon doğruluğu ile ikinci düzey yargılar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum beklendiği üzere, öğrencilerin performans tahminlerinin daha doğru olduğu durumlarda tahminlerine yönelik güvenlerinin daha yüksek olduğunu işaret etmektedir. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin performans düzeylerinden bağımsız olarak, tahminlerinin doğruluğuna ilişkin belirli bir farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak ortaöğretim öğrencilerinde, kalibrasyon doğruluğu ile ikinci düzey yargılar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları üstbilişsel farkındalığın yaşla birlikte farklılaştığını ve üniversite düzeyindeki bireylerde daha işlevsel olduğunu düşündürmektedir. Bu çalışma, Üstbilişsel Farkındalık süreçlerinin yükseköğretim bağlamında incelenmesini deneysel düzeyde desteklemektedir.

Ayrıca literatürde Üstbilişsel Farkındalık ve öz yeterlik yapılarının psikometrik özellikleri matematiksel akıl yürütme bağlamında üniversite öğrencileri ile incelenmiştir (Tak vd., 2022). Çalışmada Üstbilişsel Farkındalık Schraw ve Dennison'ın (1994) modelindeki gibi; bildirimsel bilgi, işlemsel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve

değerlendirme olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. Çalışmanın bulgularında, her iki yapının da çok boyutlu olduğu deneysel olarak doğrulanmıştır. Ayrıca Üstbilişsel Farkındalık ile Öz Yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, üstbilişsel farkındalığın da öz yeterliğin de matematiksel akıl yürütme performansı ile ilişkili olduğunu ancak bu iki yapının aynı olmadığını; kavramsal olarak birbirinden ayrılan iki yapı olduğunu işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulgundan hareketle, üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığı çok boyutlu değerlendirmenin daha uygun olacağını düşünüldüğünden, bu tez çalışması kapsamında da Üstbilişsel Farkındalık çok boyutlu ele alınmıştır.

Üstbilişsel farkındalığın somut çıktılar üzerindeki yansıması güncel literatürde ele alınmıştır. Üniversite öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada, bireysel ve işbirlikli yazma aktivitesindeki üstbilişsel ipuçların öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıkları ile yazım çıktılarına olan etkisi incelenmiştir (Teng, 2022). Çalışmadaki üstbilişsel ipuçlar, öğrencilerin kendi yazım süreçlerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini teşvik eden yönlendirici sorular ve talimatlardır. Katılımcılar, üstbilişsel ipuçları içeren işbirlikli yazma, üstbilişsel ipuçları içeren bireysel yazma, üstbilişsel ipuçları içermeyen işbirlikli yazma ve üstbilişsel ipuçları içermeyen bireysel yazma olmak üzere dört deneysel gruba ayrılmıştır. Araştırmanın bulguları, üstbilişsel ipuçlarıyla desteklenen işbirlikli yazma grubundaki öğrencilerin hem yazma performansı açısından diğer gruplara kıyasla daha yüksek performans gösterdiğini hem de Üstbilişsel Farkındalık düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizleri sonucunda, üstbilişsel farkındalığın yazma çıktılarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada, Üstbilişsel Düzenleme boyutunun yazma performansı üzerinde üstbilişsel bilgiye göre daha güçlü bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmanın bu bulgusuna dayanarak, bu tez kapsamında da üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık örüntüleri incelenirken Üstbilişsel Düzenleme boyutu göz önüne alınmıştır.

Üstbilişsel farkındalığın somut çıktılar üzerindeki yansımasını inceleyen bir başka çalışma, yansıtıcı günlük yazmanın Üstbilişsel Farkındalık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla karma yöntemli, yarı deneysel, boylamsal olarak yürütülmüştür (Alt ve Raichel, 2020). Bir lisans dersi kapsamında yürütülen bu çalışmada, öğrenciler yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki gruba ayrılmış ve 13 hafta boyunca düzenli olarak yansıtıcı günlük tutmuştur. Yarı yapılandırılmış gruptaki öğrenciler yansıtıcı günlüklerini yönlendirici sorular eşliğinde yazarken; yapılandırılmamış

gruptakiler herhangi bir yönlendirme olmadan yazmıştır. Öntest ve sontest olarak uygulanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory) puanları ile öğrencilerin nitel yansıtıcı günlük verileri birlikte değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış yansıtıcı günlüklerde öğrencilerin üstbilişsel düzenleme süreçlerine daha fazla yer verdiği görülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış yansıtıcı günlük tutmanın, öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalıklarının her iki boyutunu da geliştirdiği ancak asıl etkinin Üstbilişsel Düzenleme boyutunda olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulguları, Üstbilişsel Düzenlemenin yapılandırılmış yönlendirici uygulamalar ile desteklenerek geliştirilebileceğini göstermektedir.

Ayrıca literatürde Üstbilişsel Farkındalık ve akademik erteleme davranışının akademik performans üzerindeki etkisi incelenmiştir (Siddiqui, Taj ve Maqsood, 2020). Lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerle yürütülen bu çalışmada Üstbilişsel Farkındalık, Metacognitive Awareness Inventory (Schraw ve Dennison, 1998) ile; akademik erteleme davranışı Aitken Akademik Erteleme Ölçeği (Aitken Procrastination Inventory; Aitken, 1982) ile ölçülmüştür. Akademik performans ise, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları (GPA) üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, Üstbilişsel Farkındalık ile akademik performans arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu gösterirken; akademik erteleme davranışı ile akademik performans arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca Üstbilişsel Farkındalık ile akademik erteleme davranışı arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu ve üstbilişsel farkındalığın akademik ertelemeyi anlamlı biçimde azalttığı tespit edilmiştir. Bu bulguların ışığında, üstbilişsel farkındalığın akademik erteleme davranışı üzerindeki negatif etkisinin öğrencilerin eğitim hayatlarına yönelik bağlılıklarını destekleyerek Eğitimsel Kimlik Süreçlerini etkileyeceği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın akademik performans üzerindeki pozitif etkisinin, öğrencilerin Akademik Benlik Algısını destekleyebileceği de düşünülebilir. Bu çıkarımdan hareketle, bu tez kapsamında öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık örüntüleri, eğitimsel kimlik ve akademik benlikleri üzerinden incelenmiştir.

Güncel literatür üstbilişsel farkındalığı öz düzenlemeli öğrenme bağlamında ele almıştır. Bir çalışmada, Üstbilişsel Farkındalık ile akademik öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiştir (Balashov, Pasichnyk ve Kalamazh, 2021). Çalışmada üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory; Schraw ve Dennison, 1998) ve öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık kalibrasyonunu ölçmeye yönelik olan bir ölçme aracı olmak üzere iki farklı ölçme aracı ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularında, yüksek üstbilişsel

farkındalığa sahip olan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yüksek içsel motivasyon ve öz düzenleme sergilediği ancak düşük üstbilişsel farkındalığa sahip olan öğrencilerin daha fazla dışsal düzenlemeye yöneldiği bulunmuştur. Ayrıca Üstbilişsel Farkındalık ile içsel motivasyon ve öz düzenleme arasında anlamlı pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bu çalışma, üstbilişsel farkındalığın, öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde öğrencide olduğu üniversite döneminde, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha bilinçli ve dışsal müdahaleye fazla ihtiyaç duymadan kendini düzenleyebilen bir biçimde sürdürmelerinde önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu tez kapsamında da öğrencilerin eğitim hayatında kendilerini konumlandırma biçimleri Üstbilişsel Farkındalıkları merkezinde ele alınacaktır.

Üstbilişsel farkındalığı öz düzenlemeli öğrenme bağlamında değerlendiren çalışmalar ile güncel literatürde sistematik derlemeler yapılmıştır. Uzaktan eğitimde öz düzenlemeli öğrenmeyi inceleyen bir sistematik derlemede, öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik destekleyici müdahalelerin türleri ve bu müdahalelerin etki ettiği öğrenme aşamaları ele alınmıştır (Edisherashvili, Saks, Pedaste ve Leijen, 2022). Bu derleme çalışmasında, 2010-2020 yılları arasında yayınlanan 38 ampirik araştırma incelenmiştir. İncelenen çalışmalara göre, uzaktan eğitimde öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen müdahaleler bireylerin bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçlerini hedef almaktadır. Literatürdeki müdahale yöntemlerinin çoğunlukla bireyin üstbilişsel süreçlerini düzenlemeye odaklandığı, duygusal süreçleri düzenlenme hedeflerinin ise görece sınırlı kaldığı saptanmıştır. Ayrıca derleme bulguları, bireylerin farklı alanlarındaki süreçlerini birlikte ele alarak müdahale uygulamanın daha işlevsel olabileceğine işaret etmektedir.

Bir başka derleme çalışmasında ise hibrit eğitimde öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, 2019-2023 yılları arasındaki 15 ampirik çalışma ile incelenmiştir (Luo ve Zhou, 2024). Hibrit eğitimde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin akademik performansı olumlu etkilediği saptanmıştır. İncelenen çalışmalarda en sık ele alınan stratejilerden birinin yine üstbilişsel stratejiler olduğu görülmüştür. Bu üstbilişsel stratejiler; öğrencinin öğrenme hedeflerini belirlemesini, öğrenme süreçlerini izlemesini, kendi ilerlemesini değerlendirmesini ve stratejileri kendine göre uyarlamasını içeren üstbilişsel düzenleme becerilerini desteklemeye odaklıdır. Ayrıca uzaktan eğitimde öz düzenlemeyle ilgili olan sistematik derleme de (Edisherashvili vd., 2022) olduğu gibi, birden fazla stratejinin birlikte kullanıldığı müdahalelerin daha etkili olabileceğine işaret

edilmektedir. Bu tez çalışması kapsamında da üstbilişsel süreçlerin eğitimsel süreçlerdeki etkisi incelenecektir.

Ayrıca mühendislik programlarındaki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejileri inceleyen bir çalışma yürütülmüştür (Cervin-Ellqvist vd., 2021). Çalışmanın bulguları, öğrencilerin bazı öğrenme stratejilerini etkili olduğunu düşündükleri için sıklıkla tercih ettiğini ancak bu stratejilerin bilişsel açıdan en etkili öğrenme stratejileri arasında yer almadığını ortaya koymuştur. Örneğin tekrar okuma stratejisi öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerden biri olmasına rağmen düşük etkililiğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca üstbilişsel stratejilerin öğrenciler arasında az sıklıkta kullanıldığı ama yüksek etkililiğe sahip olduğu bildirilmiştir. Araştırmada bu durum üstbilişsel yanılsama kavramı ile ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin öğrenme bağlamına ve dersin yapısına göre kullandıkları stratejileri uyarlayabildikleri de ifade edilmektedir. Bu çalışma ışığında; üniversite öğrencileri öğrenme sürecinde etkili olduğunu düşünerek bir takım strateji kullansalar bile etkililiğe ilişkin üstbilişsel değerlendirmelerinin her zaman doğru olmayabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığın doğru değerlendirebilme kapasitesiyle birlikte ele alınması önemlidir.

Güncel literatür, üstbilişsel farkındalığın üniversite öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, bu tez çalışmasında Üstbilişsel Farkındalık, bireysel farklılıklara duyarlı kişi odaklı bir yaklaşımla ele alınacaktır. Literatürde yaygın biçimde kullanılmaya devam eden Metacognitive Awareness Inventory'nin (Schraw ve Dennison, 1998) Üstbilişsel Düzenleme boyutu bu tez kapsamında da kullanılacaktır.

Akademik Benlik Algısı

Akademik Benlik Algısı bireyin akademik yeterliğine ilişkin öz değerlendirmesidir. Akademik Benlik, literatürde sistematik biçimde ilk defa, Çok Boyutlu Benlik Modelinde (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976) genel benlik yapısının bir alt boyutu olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, bireyin kendilik inançları arasında akademik açıdan kendini ne ölçüde yeterli ve başarılı gördüğünü ifade etmektedir. Çok Boyutlu Benlik Modeli ile ortaya atılan Akademik Benlik, yıllar içinde farklı kuramcılar tarafından çalışılarak geliştirilmiştir. Eğitim psikolojisinde yıllardır üzerinde çalışılan bu

kavram, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki başarısını ve akademik hayata uyumunu etkileyen bir faktördür (Shavelson vd., 1976; Marsh ve Shavelson, 1985).

Akademik Benlik Algısını Açıklayan Kuramlar

Akademik Benlik Algısının kuramsal gelişimi yıllar içinde farklı modeller ve yaklaşımlarla incelenmiştir. Bu kuramlardan bazıları şunlardır; Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Benlik Modeli (Shavelson vd., 1976), Sosyal Karşılaştırma Kuramı (Festinger, 1954), İçsel ve Dışsal Karşılaştırmalar Modeli (Marsh, 1986), Büyük Balık Küçük Havuz Etkisi Modeli (Marsh ve Parker, 1984) ve Karşılıklı Etkileşim Modeli (Marsh ve Craven, 2006).

Akademik Benlik Algısının en temel kuramsal çerçevesini oluşturan Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Benlik Modeli (Shavelson vd., 1976), genel benlik çatısını Akademik Benlik ve Akademik Olmayan Benlik boyutlarına ayırmaktadır. Modelin hiyerarşik yapısında Akademik Olmayan Benliği Sosyal Benlik, Fiziksel Benlik ve Duygusal Benlik temsil etmektedir. Akademik Benlik ise, Sözel, Matematik ve Fen gibi alan özgü boyutlara ayrılmaktadır. Bu ayrışma benlik algısının tek boyutlu bütüncül bir yapı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencinin Akademik Benlik Algısı “ben iyi bir öğrenci miyim?” sorusuna verdiği genel ve tek bir yanıtla ölçülemez. Alan özgü Akademik Benlik Algısının o alanlarındaki başarıyı güçlü biçimde yordadığı ortaya konulduğundan (Arens vd., 2021); öğrencinin farklı akademik alanlarındaki öznel değerlendirmelerinin dikkate alınması ile gereklidir.

Benlik Algısının şekillenmesini ele alan bir diğer kuram Sosyal Karşılaştırmalar Kuramıdır (Festinger, 1954). Bu kurama göre, bireyin benlik algısı nesnel ölçütlerin yeterli olmadığı durumlarda öznel karşılaştırmalarla biçimlenmektedir. Bu yaklaşım akademik bağlamda ele alındığında, öğrencilerin Akademik Benlik Algılarının, nesnel değerlendirme ölçütlerinin belirgin olmadığı durumlarda akranlarının akademik başarı düzeylerinden etkilendiğini gösterir. Festinger’e göre sosyal karşılaştırmalar yatay ve dikey olmak üzere iki türde gerçekleşmektedir. Yatay karşılaştırmalar, bireyin kendisine benzer özelliklere sahip olan akranlarıyla yaptığı kıyaslamaları ifade eder. Dikey karşılaştırmalar ise, sırasıyla yukarı doğru karşılaştırma ve aşağı doğru karşılaştırma olmak üzere iki türde, bireyin kendisinden daha başarılı ve daha başarısız akranlarıyla yaptığı kıyaslamaları ifade eder. Bu karşılaştırmalar bireyin Akademik Benlik Algısını nesnel akademik başarısından bağımsız olarak şekillendirmektedir. Bu modeldeki,

Akademik Benlik Algısının öğrencinin bulunduğu sosyal bağlama duyarlı olduğu vurgusu İçsel ve Dışsal Karşılaştırmalar Modeli'nin (Marsh, 1986) kuramsal temelini oluşturmaktadır.

Akademik Benlik Algısını açıklayan önemli kuramsal yaklaşımlardan bir diğeri İçsel ve Dışsal Karşılaştırmalar Modelidir (Marsh, 1986). Bu modele göre, Akademik Benlik Algısı öğrencilerin akademik başarılarını kıyaslama şekillerinden etkilenmektedir. Öğrenci genel akademik performansını, hem farklı akademik alanlardaki kendi performansı ile hem de akranlarının bu alanlardaki performanslarıyla karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırmalar çerçevesinde öğrencinin Akademik Benlik Algısı şekillenmektedir. İçsel Karşılaştırmalar, öğrencinin farklı akademik alanlardaki kendi performansını birbiriyle kıyaslamasını ifade etmektedir. İçsel karşılaştırmaların sonucunda öğrencide negatif çapraz etki gözlenebilmektedir. Öğrenci bazı alanlarda kendini daha başarılı ve yeterli algımlarken bazı alanlarda daha az başarılı ve yetersiz algılamaktadır. Bu durum, öğrencinin Akademik Benlik Algısında dengesiz bir profil diğeri bir ismiyle negatif çapraz etki oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca İçsel Karşılaştırmaların çalışma prensibi Çok Boyutlu Benlik Modelinde ifade edilen alan özgü akademik benliklerin birbirinden ayrışma mekanizmasını da açıklamaktadır. Dışsal Karşılaştırmalar ise, öğrencinin kendi performansını akranlarının akademik performanslarıyla kıyaslamasını ifade eder. Festinger'in (1954) Sosyal Karşılaştırma Kuramını temel alan Dışsal Karşılaştırmalar sonucunda öğrenci aynı akademik performans düzeyini, farklı gruplar içinde farklı yorumlamaktadır. Farklı yorumlanan akademik performans öğrencinin Akademik Benlik Algısını da farklı şekillenmesine yol açmaktadır. İçsel ve Dışsal Karşılaştırmalar Modeli, Akademik Benlik Algısının karşılaştırmalar yoluyla oluşan bir bilişsel çerçeve olduğuna işaret etmektedir. Bu model, Akademik Benlik Algısını sürekli yeniden değerlendirilen dinamik bir süreç olarak ele alır. Üniversite bağlamında düşünüldüğünde, özellikle daha fazla dersi olan daha yüksek puanlı bölümlere yerleşen öğrencilerin, yoğun içsel ve dışsal karşılaştırmalar yoluyla akademik Benlik Algılarını sürekli olarak yeniden değerlendirdikleri düşünülebilir.

Akademik Benlik Algısını karşılaştırmalar yoluyla açıklayan bir diğeri kuram Büyük Balık Küçük Havuz Etkisi Modelidir (Marsh ve Parker, 1984). Öğrencilerin Akademik Benlik Algıları, içinde bulundukları ortamın ortalama düzeyine bağlı olarak farklılaşır. Modelin isminde geçen Büyük Balık Küçük Havuz etkisi kavramları öğrencinin başarı düzeyi değişmeksizin farklı ortamlarda farklı Akademik Benlik Algısına sahip olmasını ifade eder. Modele göre, Büyük Balık Küçük Havuz etkisi,

öğrencinin ortalama başarısı kendinden düşük bir ortamda kendini daha yeterli hissettiğini ifade ederken; Küçük Balık Büyük Havuz etkisi, öğrencinin ortalama başarısı kendinden yüksek bir ortamda kendini daha az yeterli hissetmesini ifade eder. Yapılan bir meta analiz çalışmasında, bu etkinin farklı ülkelerde ve farklı yaş gruplarında tutarlı biçimde gözlemlendiği doğrulamaktadır (Fang, Huang, Zhang, Huang, Li ve Yuan 2018). Bu modeldeki; kıyaslamaların Akademik Benlik Algısını etkilediği vurgusu, Festinger'den (1954) beri geçen otuz yılda Akademik Benlik Algısının bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye duyarlı olduğu görüşünün yaygınlaşmış ve farklı kuramcılar tarafından da kabul görüp desteklenmiş olduğunun göstergesidir.

Akademik Benlik Algısının başarı ile ilişkisi tarih boyunca üzerinde durulan bir konu olmuştur. İnsan zihninde gelişen soyut bir kavramın, somut göstergeleri etkileme biçimi araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu noktada kuramcılar iki temel yaklaşım etrafında yoğunlaşmıştır. İlk yaklaşım olan Beceri Geliştirme Modeli, akademik başarının zamanla akademik benlik gelişimini destekleyeceğini ifade etmektedir (Calsyn ve Kenny, 1977). Bu yaklaşıma göre başarı, öğrencinin kendine yönelik akademik değerlendirmesinin temel belirleyicisidir ve öğrencinin Akademik Benlik Algısı dışsal akademik başarı göstergelerindeki performansını içselleştirmesiyle şekillenir.

Diğer yaklaşım olan Öz Geliştirme Modeli ise, tam tersine, öğrencinin akademik benlik algısının akademik başarı performansını motivasyonel ve bilişsel yönlerden etkileyerek biçimlendirdiğini ifade eder (Marsh, 1990). Bu yaklaşıma göre, güçlü akademik benlik algısı öğrenciyi dersleri için daha fazla çaba harcamaya, problemlerle karşılaştığında çözmeye yönelik daha ısrarcı olmaya itmektedir. Bu modele uygun olarak, güçlü akademik benlik algısına sahip öğrencilerin daha prestijli yükseköğretim kurumlarına yöneldikleri ve eğitim hayatlarına daha uzun süre devam ettikleri bildirilmektedir (Henderson, Hansen ve Shure, 2017). Her iki yaklaşım da tamamen farklı yönlerde olmakla birlikte, akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki nedensellik ilişkisinden söz etmektedir.

Marsh ve Craven, Akademik Benlik Algısının her iki yaklaşımını dışlamadan gelişimsel olarak iki şekilde de ilişki gösterdiğini vurgulamış ve süregelen kuramsal tartışmayı bütünleştirerek Karşılıklı Etkileşim Modelini (Marsh & Craven, 2006) geliştirmiştir. Karşılıklı Etkileşim Modeline göre, akademik benlik algısı ve akademik başarı arasındaki ilişki tek yönlü ve doğrusal değildir; çift yönlü ve karşılıklı olarak birbirini besleyen döngüselliktir. Bu bütünleştirici model boylamsal araştırma ile de test edilmiştir. Ve öğrencinin yaşamının bir dönemindeki akademik başarısının sonraki

bir dönemindeki akademik benlik algısını yordadığı, aynı şekilde yaşamının bir dönemindeki akademik benlik algısının da sonraki bir dönemindeki akademik başarısını etkilediği görülmüştür (Marsh & Craven, 2006).

Akademik Benlik Algısının kuramsal çerçevesi incelendiğinde, dinamik ve bağlamsal yönü zengin bir yapı olduğu görülmektedir. Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Benlik Modelinden (Shavelson vd., 1976) temel alan bu kavram yıllar içinde farklı kuramcılar tarafından çeşitli bilimsel tartışmalara konu olarak geliştirilmiş ve literatürden adından sıkça söz ettirmiştir. Bu tez çalışması kapsamında da Akademik Benlik Algısı, bireyin akademik yaşantısını değerlendirme biçimini ve bu değerlendirmelerin şekillendiği bilişsel süreçleri anlamak amacıyla ele alınacaktır.

Akademik Benlik Algısı Güncel Literatürü

Akademik Benlik Algısı yarım asırdır Eğitim Psikolojisi alanına konu olmaktadır. Güncel literatürdeki çalışmalar Akademik Benlik Algısını; bireysel farklılıklar, farklı kültürler, bilişsel değerlendirme süreçleri, algılanan ebeveyn beklentileri ile akademik katılım ve Üstbilişsel Farkındalık açısından incelemiştir.

Akademik Benlik Algısının bireysel farklılıklarını incelemek amacıyla Jónsdóttir ve Blöndal (2023) tarafından İzlanda’da yürütülen bir boylamsal çalışma, öğrencilerin Akademik Benlik Algısı ve öğrenmeye yönelik amaç duygularının eğitimsel izlek türüne göre değişimini incelemektedir. Öğrenciler zorunlu eğitimin sonu olan 15 yaşında ve ortaöğretimin sonu olan 19 yaşında olmak üzere iki farklı zaman noktasında değerlendirilmiştir. Araştırmada Akademik Benlik Algısı ve amaç duygusu özbildirim ölçekleri yoluyla ölçülmüştür. 15 yaşındaki akademik eğitim veren okullarda okuyan (akademik izlek) öğrencilerin, Akademik Benlik Algısı ve amaç duygusu meslek edinme odaklı okullarda okuyan (mesleki izlek) öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak öğrenciler büyüdükçe bu bulgu tersine dönmüştür. 19 yaşındaki Akademik Benlik Algısı ve amaç duygusu, akademik izlek öğrencilerde azalırken; mesleki izlek öğrencilerde artmıştır. Bu farklılaşma Akademik Benlik Algısının, öğrencinin gelişimsel süreci ve bu süreçte bulunduğu gruptan etkilenme biçimiyle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Akademik izlek öğrencileri mesleki izlek öğrencilerine göre akademik notun daha önemli olduğu ve karşılaştırmanın daha baskın olduğu ortamlarda öğrenim görmektedir. Başlangıçta akademik izlek öğrencisi olmak seçilmiş ve başarılı öğrenci hissi

uyandırırken; zamanla daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmaya neden olmuş olabilir. Bu durum Büyük Balık Küçük Havuz Etkisi (Marsh ve Parker, 1984) ile açıklanabilir.

Akademik Benlik Algısını farklı kültürlerde incelemek amacıyla Weva ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen kapsamlı derleme çalışmasında, batı ülkeleri dışındaki kolektivist kültürlerde yaşayan öğrencilerin Akademik Benlik Algısı ile akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Derleme; Azerbaycan, Botsvana, Çin, Hindistan, Kore, Malezya, Nijerya, Pakistan, Filipinler, Porto Riko, Güney Afrika, İspanya, St. Lucia, Tayvan ve Birleşik Arap Emirliklerinden 27 çalışmayı kapsamaktadır. Derlemenin bulguları, bu kültürlerde genel olarak Akademik Benlik Algısının akademik başarıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışma, kolektivist kültürlerde Akademik Benlik Algısının sosyal karşılaştırmalar bağlamında şekillendiğini tartışmaktadır. Literatürde psikolojik modellerin büyük ölçüde Batı kültürlerinde geliştirildiği düşünüldüğünde, kıyaslamanın Akademik Benlik Algısı üzerindeki etkisinin Batı ülkeleri dışındaki kolektivist toplumlarda da gözlenmesi ilgili kuramsal çerçevenin kültürler arası geçerliliği açısından önemlidir.

Akademik Benlik Algısının bilişsel değerlendirme süreçleri de literatürde merak konusu olmuştur. Bu çerçevede üniversite öğrencilerinin Akademik Benlik Algısının incelendiği bir çalışmada (Meyer vd., 2023), Akademik Benlik Algısı, ölçüt temelli karşılaştırma (standartlara göre kıyaslama), sosyal karşılaştırma (akranlara göre kıyaslama), zamansal karşılaştırma (geçmişteki durumuna göre kıyaslama), boyutsal karşılaştırma (farklı alanlar arasında kıyaslama) ve karşı olgusal karşılaştırma (gerçekleşmemiş bir senaryoya göre kıyaslama) olmak üzere beş farklı bileşen üzerinden değerlendirilmiştir. Akademik Benlik Algısı, bireyin bu beş karşılaştırma türündeki yargılarından oluşan çok bileşenli bir yapıdır. Araştırmanın bulgularına göre, genel Akademik Benlik Algısının en güçlü belirleyicileri arasında ölçüt temelli karşılaştırma ve sosyal karşılaştırma bulunmaktadır. Ayrıca genel Akademik Benlik Algısı arttıkça, öğrenme kaygısı ve psikolojik sıkıntı azalmakta; öğrenmeden alınan haz ve akademik iyilik hali artmaktadır. Akademik Benlik Algısının beş bileşeni arasından ölçüt temelli karşılaştırma ve sosyal karşılaştırma kaygı, psikolojik sıkıntı ve tükenmişlik düzeyi açısından en etkili bileşenlerdir.

Ayrıca Çin'deki üniversite öğrencilerinin algılanan ebeveyn beklentileri ile akademik katılımları arasındaki ilişkide akademik öz yeterliğin aracı rolünün incelendiği bir çalışma yürütülmüştür (Wang ve Tambi, 2024). Araştırmada öğrencilerin algılanan ebeveyn beklentileri, akademik öz yeterlikleri ve akademik katılımları özbildirim

ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akademik katılım hem algılanan ebeveyn beklentisi hem de akademik öz yeterlik ile pozitif yönde ilişkilidir. Akademik öz yeterlik ile olan ilişki, algılanan ebeveyn beklentisi ile olan ilişkiden daha güçlüdür. Gerçekleştirilen aracı değişken analizleri, algılanan ebeveyn beklentisinin akademik katılıma doğrudan etkisinin nazaran zayıf olduğunu; büyük ölçüde akademik öz yeterlik üzerinden dolaylı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Bu çalışma dışsal beklentilerin, birey üzerinde doğrudan davranışa dönüşmediğini; bireyin öz değerlendirmeleri ile işlevsel olabildiğini işaret etmektedir. Bu çerçevede tez çalışmasında bireyin üstbilişsel farkındalığı bir çeşit öz değerlendirme olan Akademik Benlik Algısı açısından incelenecektir.

Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Benlik Algısı ilişkisi literatürde bazı çalışmalar kapsamında incelenmiştir. Bu çalışmalara genel bir bakış olarak, Üstbilişsel Farkındalık ile Akademik Benlik Algısı ve içsel zekanın ilişkisini inceleyen 25 çalışmanın ele alındığı bir derleme çalışması yürütülmüştür (Swalaiha ve Sameer Babu, 2024). Derleme Akademik Benlik Algısını, bireyin akademik yeterliğine ilişkin değerlendirmelerini kapsayan, Üstbilişsel Farkındalıktan ve içsel zekadan farklı bir değişken olarak ele almıştır. Bu derleme kapsamında incelenen çalışmalar Akademik Benlik Algısı güçlü olan öğrencilerin, öğrenme sürecini daha bilinçli yönettiklerini Üstbilişsel Farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalar kapsamında Akademik Benlik Algısı ve Üstbilişsel Farkındalık arasındaki nedensellik ilişkisi kurulmamış olsa da literatürdeki tutarlı sonuçlar bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca bu derleme çalışmasında içsel zekanın, Akademik Benlik Algısından kavramsal olarak farklı, üstbilis ile ilişkili bir başka değişken olduğu ortaya konulmuştur. Bu derleme çalışmasının bulguları, tez çalışması için uygun bir arka plan oluşturmaktadır.

Slovakya’da üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık düzeyi, Akademik Benlik Algısı ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür (Mesáros vd., 2012). Çalışmada, Üstbilişsel Farkındalık düzeyi Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory), öğrenmeyi öğrenme yeterliği ise Öğrenciler İçin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Envanteri (Approaches and Study Skills Inventory for Students) ile ölçülmektedir. Araştırmacılar Akademik Benlik Algısını ölçmek için bir öz bildirim ölçeği geliştirmiş ve bu çalışma kapsamında kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, Akademik Benlik Algısı yüksek olan öğrencilerde Üstbilişsel Farkındalık düzeyinin de yüksek olduğunu; düşük

olanlarda Üstbilişsel Farkındalık düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca Akademik Benlik Algısı yüksek öğrenciler genellikle stratejik öğrenme ve derin öğrenme yaklaşımlarını benimserken; Akademik Benlik Algısı zayıf öğrenciler yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Araştırmada Akademik Benlik Algısı ile üstbilişsel farkındalığın her iki boyutu (üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme) arasında pozitif yönde korelasyonel bir ilişki bulunmuştur. Tıpkı derleme çalışmasının bulguları gibi bu çalışmanın bulguları ışığında da Akademik Benlik Algısı ve Üstbilişsel Farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede bu araştırma da tez çalışması kapsamında iki değişkenin birlikte ele alınmasına deneysel bir dayanak oluşturmaktadır.

Yukarıda özetlenen güncel araştırmalar Akademik Benlik Algısının bireyler arasında farklılık gösteren dinamik bir yapı olduğunu ve bu yapının üstbilişsel farkındalık ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu tez çalışmasında, güncel literatür ışığında, üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık profilleri Akademik Benlik Algısı açısından incelenecektir.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri

Kimlik, bireyin yaşamı boyunca sürekli olarak “ben kimim?” sorusuna aradığı cevaptır. Kimlik kavramı ilk olarak Erik Erikson tarafından ele alınmıştır. Erikson’a (1956) göre birey, çocuklukta kazandığı roller ile yetişkinliğe geçerken edinmekte olduğu yeni roller arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Ayrıca Erikson, bireyin kimliğini hem bireysel hem de toplumsal bağlamda oluşturduğunu vurgulamaktadır. Erikson’dan sonra kimlik farklı kuramcılar tarafından da çalışılmaya devam edilmiş bir konudur (Marcia, 1966; Luyckx vd., 2006; Crocetti vd., 2008). Kimlik bireyin yaşam alanlarına göre özelleşmektedir. Bu ayrışmanın yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir. Bireyin eğitim hayatında kendini konumlandırma biçimini inceleyen kimlik yapısı Eğitimsel Kimlik olarak adlandırılmaktadır (Negru-Subtirica, 2024). Bireyin kimlik gelişimi yaşantılarıyla şekillenen dinamik bir süreçtir (Grotevant, 1987). Bu bağlamda Eğitimsel Kimlik de yaşantılarla ve gelişimsel süreç çerçevesinde şekillenmektedir.

Eğitimsel Kimlik Süreçlerini Açıklayan Kuramlar

Kimlik Eğitim Psikolojisi alanının en köklü araştırma konularından biridir; bu yapı literatürde birçok kuram ile ele alınmıştır. Bu bölümde kimlik gelişimini açıklayan kuramlardan; Psikososyal Gelişim Kuramı (Erikson, 1950), Kimlik Statüleri Kuramı (Marcia, 1966), Kimlik Süreç Modeli (Grotevant, 1987), Kimlik Gelişiminin Çift Döngülü Modeli (Luyckx vd., 2006) ve Kimlik Gelişiminin Üç Boyutlu Modeli (Crocetti vd., 2008) açıklanacaktır.

Erikson (1956) kimliği, bireyin geçmiş deneyimleriyle gelecek hedeflerini bütünleştiren bir psikososyal yapı olarak tanımlamaktadır. Psikososyal Gelişim Kuramına (1950) göre, bireyler ergenlikten itibaren kimlik kazanımı ve kimlik rol karmaşası arasında bir çatışma yaşamaktadır. Gelişimsel dönem özelliklerine uygun olarak birey, toplumun beklentileriyle uyumlu bir kimlik geliştirir veya rol karmaşası yaşar. Bireyin toplumun beklentileriyle uyumlu ve tutarlı bir benlik geliştirdiğinde yaşanan çatışma çözülür. Literatürdeki bu en temel kuramsal yaklaşım kimliği, bireyin topluma aidiyetini sağlayan bir yapı olarak değerlendirir.

Kimlik gelişimini inceleyen bir diğer çerçeve olan Kimlik Statüleri Kuramı (Marcia, 1966), Psikososyal Gelişim Kuramından (1956) farklı olarak, kimliği boyutlandırarak ele almıştır. Bu kuramda, kimlik gelişimi Kriz ve İçsel Yatırım olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Kriz, bireyin farklı seçenekleri araştırması; İçsel Yatırım ise araştırmış olduğu farklı seçenekler arasından bir seçim yapması anlamına gelmektedir. Marcia'nın orijinal çalışmalarında Kriz ve İçsel Yatırım olarak isimlendirilen bu iki boyut; güncel literatürde sırasıyla Keşif ve Bağlanma olarak ifade edilmektedir (Kroger, 2000).

Marcia kuramında (1966), bu iki boyutun Başarılı, Moratoryum (Askıya Alınmış), İpotekli ve Dağınık olmak üzere dört farklı kimlik statüsü ortaya çıkardığını ifade eder. Başarılı Kimlik statüsündeki bir birey yüksek keşif yüksek bağlanma düzeyine sahiptir; çeşitli seçenekleri araştırmış ve bilinçli bir seçim yaparak seçimine bağlanmıştır. Bu kimlik statüsü en uyumlu ve istikrarlı olandır çünkü birey bağlanmasını kendi araştırma süreçlerini sağlıklı şekilde geçirerek tamamlamıştır. Moratoryum Kimlik statüsündeki bir birey ise yüksek keşif düşük bağlanma düzeyine sahiptir; hala araştırma sürecindedir henüz kesin bir karar verip bağlanma gerçekleştirmemiştir. Bu kimlik statüsü en üretken ama aynı zamanda en stresli statüdür. Moratoryum Kimliğin aksine İpotekli Kimlik statüsündeki bir birey, düşük keşif yüksek bağlanma düzeyine sahiptir; gerçek bir keşif

süreci geçirmeden bir otorite figürüne göre karar vererek bağlanma gerçekleştirmiştir. Bu kimlik statüsünde bir bireyin kendi keşif sürecini tamamlamadığından bağlanmasındaki olası problemlerle baş etmesi daha zor olacaktır. Son olarak, Dağınık Kimlik statüsündeki bir birey, düşük keşif düşük bağlanma düzeyi ile en durgun statüdedir; ne keşif ne de bağlanma gerçekleştirmemiştir. Bu statü amaçsızlık, düşük motivasyon ya da psikolojik belirsizlik gibi risk durumlarıyla birlikte değerlendirilebilir.

Marcia'nın (1966) statülerle incelediği kimlik kavramı yıllar içinde kategorik olduğu gerekçesiyle eleştirilmiştir. Kimlik Süreç Modeli (Grotevant, 1987), kimlik kavramını önceki kuramlardan farklı olarak dinamik bir süreç olarak nitelendirmiştir. Grotevant'a göre, kimlik bireyin hayatı boyunca aktif olarak inşasına devam ettiği bir yapılandırma sürecidir. Grotevant'ın "kimlik çalışması" olarak nitelendirdiği bu süreçte, birey sürekli olarak hayatına yeni anlamlar katmak amacıyla seçenekleri değerlendirir, kararlar verir ve kararlarının sonuçlarını gözden geçirip seçimlerini değiştirir. Bireyin bu aktif sürecinde kimlik sürekli olarak yeniden düzenlenir; bazen büyür ya da küçülür bazen de tamamen değişir. Dolayısıyla Marcia'nın kuramındaki statü yapılarının aksine, Kimlik Süreç Modelinde kimlik durağan değil dinamik bir yapıdır.

Yine önceki kuramlardan farklı olarak Grotevant'ın kuramında (1987), kimlik bireyin tek başına seçmiş olduğu kararlarla şekillenmez; kimliğin biçimlenmesinde sosyal bağlamın da yeri vardır. Aile, akranlar, okul iklimi, toplumsal normlar gibi etmenler kimliğin yeniden düzenlenmesinde etkili olduğu yakın zamanda yapılan çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Branje, De Moor, Spitzer, & Becht, 2021). Ancak bu etki Erikson'un kuramındaki toplumsal beklentilerle uyumlu kimlik kazanımından farklıdır. Kimlik Süreç Modeli, bireyin topluma uygun olarak tek başına geliştirdiği bir yapıyı değil, sosyal bağlamlarda müzakere edilerek gelişen bir süreci tanımlar. Yapılan müzakereler çerçevesinde birey seçimlerini sürekli gözden geçirir, sabit tek bir bağlanma gerçekleştirmez. Dolayısıyla bu modelde kimlik kavramı, bireyin hayat boyu inşasına devam ettiği kimlik çalışması olarak nitelendirilir.

Kimlik gelişiminin sosyal bağlamdan etkilendiğini destekleyen güncel çalışmalardan birinde, sosyal risk düzeyi yüksek okullarda okuyan öğrencilerin kimliklerinin dayanıklılık ve çaba temaları etrafında diğerlerine göre daha fazla şekillendiği görülmüştür (Matias-Garcia vd., 2024). Ayrıca bütün nesil kuşakları arasında ilk defa üniversite eğitimi alan öğrencilerin, üniversiteye geçiş süreçlerinde akademik yabancılaşma ve aidiyet eksikliği hissettikleri ancak sosyal kaynaklarından gelen psikolojik desteğin onların eğitim bağlamındaki kimliklerini güçlendirdiği gözlenmiştir

(Ives ve Castillo-Montoya, 2020). Bu bulgular sosyal bağlamın kimlik inşası üzerindeki önemini desteklemektedir.

Marcia'nın Kimlik Statüleri kuramına süreçsel bir boyut kazandıran Kimlik Gelişiminin Çift Döngülü Modeli (Luyckx vd., 2006), kimlik gelişimini Bağlanma Oluşturma Döngüsü ve Bağlanma Sürdürme Döngüsü olmak üzere iki döngüsel süreçte ele almıştır. Bağlanma Oluşturma Döngüsünde birey, genişlemesine keşif yoluyla farklı kimlik seçeneklerini araştırır ve ardından bağlanma oluşturma süreciyle araştırmış olduğu seçeneklerden birine bağlanır. Bağlanma oluşturma döngüsü Marcia'nın Keşif ve Bağlanma boyutlarıyla aynı süreci ifade etmektedir. Kimlik Gelişiminin Çift Döngülü Modeli literatüre, bireyin bu aşamadan sonraki deneyimini kazandırmaktadır. Bağlanma Oluşturma Döngüsünün ardından birey Bağlanma Sürdürme döngüsüne girer. Bu döngüde birey, önceki döngüde oluşturduğu mevcut bağlanmasını derinlemesine keşif yoluyla değerlendirir; seçimiyle ilgili bilgi toplar, seçimini yaşayarak deneyimler ve deneyimlerinden geri bildirim alır. Değerlendirilen seçim bireyin benlik algısıyla uyumluysa bağlanmayla özdeşleşme geliştirir. Dolayısıyla birey keşiften bağlanmaya döngüsel bir süreç içindedir. Ayrıca bireyin seçenekleri değerlendirip arasında seçim yapamaması yani bağlanma gerçekleştirememesi Ruminatif Keşif ismiyle beşinci boyut olarak tanımlanmaktadır. Ruminatif Keşif sağlıklı bir keşif sürecinden ziyade sorgulamada takılı kalma gibi kaygı uyandıran bir süreci ifade etmektedir.

Kimlik Gelişiminin Üç Boyutlu Modeli (Crocetti vd., 2008) kimliği, Bağlanma, Derinlemesine Keşif ve Yeniden Değerlendirme olmak üzere üç boyut üzerinden ele almıştır. Bağlanma, bireyin seçimiyle özdeşleşmesini ifade eder. Derinlemesine keşif, bireyin mevcut seçimini sorgulayıp üzerine düşünmesini ifade eder. Ve son olarak Yeniden Değerlendirme ise, bireyin mevcut bağlanmasından tatmin olmaması durumunda alternatif seçimleri gözden geçirmesini anlatır. Bu modele göre, kimlik gelişimi Yeniden Değerlendirme boyutu sayesinde tekrar yapılandırılmaya açıktır. Ayrıca bireyin Bağlanma ve Yeniden Değerlendirme boyutları birbiriyle zıt ilişkilidir; birey seçiminden memnunsa seçimini yeniden değerlendirme ihtiyacı hissetmez; kararından memnun değilse alternatif seçenek arayışına girer.

Kimlik Gelişiminin Üç Boyutlu Modeli (Crocetti vd., 2008), Marcia'nın kimlik statülerini yeniden yapılandırır. Başarılı Kimlik statüsüne sahip bireyler yüksek Bağlanma, yüksek Derinlemesine Keşif ve düşük Yeniden Değerlendirme gösterirken; Moratoryum Kimlik statüsünde bireyler düşük Bağlanma, yüksek Derinlemesine Keşif ve yüksek Yeniden Değerlendirme gösterirler. İpotekli Kimlik statüsü keşif yapmadan

otoritenin seçimine bağlılığı temsil ettiğinden yüksek Bağlanma, düşük Derinlemesine Keşif ve düşük Yeniden Değerlendirme göstermektedir. En durgun statü olan Dağınık Kimlik statüsü ise, bütün boyutlarda düşük düzey gösterir. Marcia'nın kimlik statülerine modern bir bakış açısı kazandıran Üç Boyutlu Kimlik Modeli (Crocetti vd., 2008), kimlik gelişiminin dinamik sürecini açıklayan Çift Döngülü Kimlik Modeli (Luyckx vd., 2006) ile tarihsel olarak yakın zamanlarda geliştirilmiş olsa da farklı amaçlara hizmet etmektedir.

Kimlik gelişimini açıklayan kuramsal modeller (Marcia, 1966; Grotevant, 1987; Meeus vd., 1999), bireyin farklı yaşam alanlarında kendine özgü kimlik yapılanmaları geliştirdiğini ifade etmektedir. Buna göre, bireylerin alan özgül kimlikleri birbirinden bağımsız olarak gelişim gösterebilmektedir. Etnik, cinsel, mesleki veya sosyal kimlik alanlarının yanı sıra eğitimsel kimlik bireyin yaşamındaki önemli alan özgül kimliklerinden biridir (Crocetti vd., 2008). Eğitimsel kimlik, bireyin kendini okul ve eğitim bağlamında tanımlamasını içeren, eğitim hedeflerini ve eğitimsel yönelimlerini kapsayan alan özgül bir kimlik yapısıdır ve ergenlik döneminden itibaren belirginleşmeye başlar (Negru-Subtirica, 2024). Bu dönemde, öğrencilerin akademik hedefleri ve okul seçimleri şekillenmeye başlamaktadır. Eğitimsel kimlik tıpkı diğer kimlik alanları gibi Keşif ve Bağlanma boyutlarından oluşmaktadır; öğrenciler eğitim hayatları ile ilgili konularda seçeneklerini araştırır ve seçenekleri arasından kendi ilgi ve yönelimlerine en uygun olanı seçer. Ayrıca öğrenciler, eğitim kararlarını değerlendirmeye seçim yaptıktan sonra da devam edebilirler; Genişlemesine Keşif ve Yeniden Değerlendirme boyutları bu kimlik türünde de önemlidir.

Öğrenme ortamında yaşanan deneyimler, eğitimsel kimliği sürekli olarak şekillendirmeye devam eder. Okul geçişleri ve eğitimsel dönüm noktaları eğitimsel kimlik sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak okul geçişlerinin ve eğitimsel dönüm noktalarının yapılandırılmış olması sebebiyle Eğitimsel Kimlik, diğer kimlik alanlarına göre daha normatiftir (Meeus vd., 1999). Öğrenciler geçiş dönemleri önceden belirlenmiş olan eğitim basamaklarında kendilerine sunulan sınırlı seçenekler arasından tercih yaparlar. Hatta bu geçişlerin sınav sistemi ile gerçekleştiği bağlamlarda, her öğrenci eşit sayıda seçeneğe sahip değildir. Öğrencinin geçiş sınavdan aldığı puan, arasından seçim yapacağı okulları ve eğitim seçeneklerini kısıtlamaktadır. Dolayısıyla Keşif süreci sistem tarafından kısıtlanan öğrencinin, Bağlanma süreci de daha sınırlı gerçekleşmektedir.

Eğitimsel Kimlik kendi içinde kapalı bir alan olsa da eğitim sistemi üzerinde yapılan düzenlemeler, öğrencilerin Keşif sürecinde sahip oldukları seçeneklerini ve seçim

esnekliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim sistemindeki izleme kararlarının alındığı yaş, öğrencilerin eğitim yolunun akademik veya mesleki olarak ne kadar erken ayrılacağını belirlemektedir (Negru-Subtirica, 2024). Bu da öğrencilerin eğitimsel kimliğin gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Örneğin Hollanda ve Almanya gibi erken izleme yapan eğitim sistemlerindeki öğrenciler, yaklaşık 11-12 yaşlarında eğitim yolunu seçerken; Romanya gibi geç izleme yapan eğitim sistemlerindeki öğrenciler, daha uzun süre eğitim yolunu seçmeden aynı okul türünde eğitimlerine devam edebilmektedir. Geç izleme yapılan eğitim sistemlerinde yetişen öğrenciler, Keşif sürecine daha fazla zaman ayırabildiğinden daha güçlü ve daha esnek eğitimsel kimliğe sahip olmaktadır. Bu farklılık, eğitim sistemlerinin sunduğu yapısal olanakların eğitimsel kimliği güçlü biçimde etkilendiğini göstermektedir (Negru-Subtirica, 2024).

Ergenlikte belirginleşmeye başlayan eğitimsel kimlik, özellikle beliren yetişkinlik döneminde kritik bir önem kazanmaktadır. Arnett'in (2000) tanımladığı beliren yetişkinlik gelişim evresi, 18-30 yaş aralığını kapsar ve bireylerin artık ergen olmadıkları ancak tam anlamıyla yetişkin rollerini de üstlenmedikleri bir ara dönemi ifade eder. Bu dönemde bireyler özerklik kazanır, farklı eğitim ve kariyer seçeneklerini dener ve eğer memnun kalmazlarsa seçimlerinde değişiklik yapabilirler. Genellikle bu yaş aralığında yer alan üniversite yılları, kimlik gelişimi açısından en yoğun Keşif ve Yeniden Değerlendirme boyutlarını içeren dönemlerdir (Arnett, 2000). Beliren yetişkinler, yaş itibarıyla üniversite ve bölüm seçimlerini deneyimleme, deneyimlerini değerlendirme, memnun kalmazlarsa daha iyi uyum sağlayabilecekleri seçeneklere yönelme esnekliğine sahiplerdir. Eğitimsel kimliği bu dönemde ele almak, diğer gelişimsel dönemlere göre daha fazla esneklik imkânı tanıdığından bireylerin eğitimsel karar verme süreçlerini anlamaya yardımcı olur.

Literatürde, eğitimsel kimliği doğrudan ölçen ölçme araçları oldukça sınırlıdır. Kimlik gelişiminin süreçlerini ölçmeye odaklanan Utrecht Kimlik Bağlanma Ölçeği'nde (U-MICS, Crocetti vd., 2010) ideolojik alanında eğitimsel kimliğe ilişkin sorular yer almaktadır. Doğrudan eğitimsel kimliği ölçmeye yönelik geliştirilmiş en güncel ve en bütüncül ölçme araçlarından biri Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeğidir (EIPS, Christiaens vd., 2022). EIPS, eğitim basamak geçişleri dikkate alınarak eğitimsel kimlik boyutlarını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, erken ve orta ergenlik dönemindeki (10-16 yaş) öğrencilerin ilkokuldan ortaokula ve ortaokuldan liseye geçiş süreçlerini değerlendirmek amacıyla erken eğitim dönemine uygun olarak hazırlanmıştır. Ancak yakın zamanda 16-22 yaş aralığında gençlerle de kullanılmıştır (de Moor & Christiaens,

2025). Bu yaş grubunda bağlanma da değişiklik olmamakla birlikte, derinlemesine keşif ve kendinde şüphe boyutlarında yaşla birlikte azalma eğilimi görülmüştür.

Ölçeğin Geçiş Öncesi ve Geçiş Sonrası olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Geçiş Öncesi formunda, öğrencilerin henüz kesinleşmemiş bağlanmalarını değerlendirmeye yönelik boyutlar bulunmaktadır: Genişlemesine Keşif, Bağlanma Oluşturma, Derinlemesine Keşif, Bağlanmayla Özdeşleşme ve Öz Kuşku (Christiaens vd., 2022). Henüz eğitim basamağında yeni bir kademeye geçiş yapmamış bir öğrenci (örneğin sekizinci sınıf öğrencisi) farklı seçenekleri araştırarak genişlemesine keşif yapar, sahip olduğu seçenekler arasından seçim yaparak bağlanır (örneğin sosyal bilimler lisesine gitmeye karar verir), bağlanmasını değerlendirip sorgulayarak derinlemesine keşif yapar. Değerlendirmesi sonucunda seçimiyle özdeşleştiğinde bağlanması güçlenir fakat tüm bu süreçlere rağmen geçiş sonuna kadar (karar verdiği okula kayıt yaptırana kadar) seçiminden şüphe duymaya devam da edebilir.

Geçiş sonrası dönemde ise öğrencinin basamak geçişi tamamlanmış ve seçimi kesinleşmiştir. Geçiş Sonrası formda; Derinlemesine Keşif, Bağlanmayla Özdeşleşme, Yeniden Değerlendirme ve Öz Kuşku boyutları yer almaktadır (Christiaens vd., 2022). Eğitim hayatında bir sonraki basamağa geçmiş olan öğrenci seçimini sorgulayarak derinlemesine keşif yapar, eğer seçiminden memnun olursa bağlanmasıyla özdeşleşir ama seçiminden memnun olmazsa seçimini değiştirmeyi düşünerek yeniden değerlendirir (örneğin başka bir liseye geçmek ister) ve tüm bu süreçler boyunca seçiminden şüphe duyabilir. EIPS bu süreçleri inceleyerek eğitimsel kimliğin hem karar alma aşamasında hem de sonrasında nasıl şekillendiğini açıklamaktadır. Ancak doğrudan eğitimsel kimliği ölçmeye yönelik oldukça kapsamlı biçimde geliştirilen EIPS, eğitim basamakları arasında seçim esnekliğinin en yüksek olduğu üniversite döneminde yaygın olarak kullanılmamaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretim sürecindeki beliren yetişkin öğrencilerin eğitimsel kimlik süreçlerini değerlendirmeye yönelik ihtiyaç çerçevesinde, EIPS bu tez çalışması kapsamında beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Güncel Literatürü

Kimlik Eğitim Psikolojisinin en köklü konularından biri olsa da alan özgül türü olan Eğitimsel Kimlik son yıllarda literatürde yerini henüz almaya başlamıştır. Eğitimsel Kimliğin oldukça yeni bir kavram olması sebebiyle; güncel literatür, mesleki kimlik,

öğrenen kimliği, akademik kimlik, başarılı akademik kimlik gibi eğitim bağlamındaki diğer alan özgül kimlik çalışmaları ile incelenmiştir.

Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin zaman içindeki örüntülerini dört dalgali boylamsal bir çalışmada kişi odaklı yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir (Timar-Anton vd., 2023). Ayrıca bu örüntüler algılanan ebeveyn sosyoekonomik düzeyi ile ebeveynlerin kariyerle ilgili davranışları açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada örtük sınıf büyüme analizi sonucunda, Ayırt Edilmemiş Yörünge, Arayışta Moratoryum Yörüngesi, İpotekli Yörünge, Dağınık Yörünge ve Başarılı Yörünge olmak üzere beş farklı örtük sınıf (gelişimsel yörünge) olduğu tespit edilmiştir. Çalışma süresi boyunca Bağlanma ve Derinlemesine Keşif süreçlerinin, Başarılı, İpotekli ve Ayırt Edilmemiş gelişim yörüngelerinde stabil olduğunu; Arayışta Moratoryum ve Dağınık gelişim yörüngelerinde ise belirgin bir yön değişimi olmadan farklılaştığı görülmüştür. Yeniden Değerlendirme süreci ise Başarılı gelişim yörüngesi dışında bütün yörüngelerde değişkenlik göstermektedir. Ayrıca, algılanan ebeveyn sosyoekonomik düzeyini ve ebeveynlerin kariyerle ilgili davranışları, Başarılı ve Arayışta Moratoryum gelişim yörüngeleriyle pozitif yönde ilişkilidir. Öte yandan düşük sosyoekonomik düzey, ebeveyn müdahalesi ve ebeveyn ilgisizliği ise Ayırt Edilmemiş ve Dağınık gelişim yörüngeleriyle pozitif yönde ilişkilidir. Bu çalışma, kimlik süreçlerinin dinamik yapısını vurgulayarak Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin kişi odaklı yaklaşımla incelenmesinin önemine işaret etmektedir.

McKay ve arkadaşları (2022) beliren yetişkinlik döneminde eğitimsel kimlik statülerinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde geliştirdikleri başarı duyguları ile kontrol-değer değerlendirmeleri arasındaki ilişkisini incelemiştir. Çalışma beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin Eğitimsel Kimlik Süreçleri, algılanan kontrol-değer düzeyleri ve öğrenme sürecinde yaşadıkları sekiz başarı duygusu (sevinç, gurur, umut, kaygı, sıkılma, utanç, umutsuzluk, öfke) ölçülmüştür. Çalışmanın bulguları, Başarılı Kimlikte daha belirgin olmak üzere; Başarılı Kimlik ve İpotekli Kimlik statülerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha kontrol edilebilir ve değerli olarak algıladıklarını göstermiştir. Öte yandan, Moratoryum Kimlik ve Dağınık Kimlik statülerindeki öğrencilerin ise öğrenme süreçlerini daha az kontrol edilebilir ve değerli olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca eğitimsel kimliği güçlü bağlanma ve düşük yeniden değerlendirme düzeyinde olan bireylerin, öğrenmeye yüksek içsel değer atfettikleri ve bunun sonucunda gurur, sevinç ve umut gibi pozitif başarı duygularını daha yoğun yaşadıkları görülmüştür. Eğitimsel kimlik gelişiminde belirsizlik yaşayan bireylerin ise öğrenmeye daha düşük içsel değer atfettikleri ve bunun

sonucunda umutsuzluk ve sıkılma gibi negatif başarı duygularını daha yoğun yaşadıkları görülmüştür. McKay ve arkadaşları (2022) bu bulgulara dayanarak, eğitimsel kimlik, kontrol-değer değerlendirmeleri ve başarı duyguları arasında karşılıklı ve döngüsel bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Dolayısıyla, eğitimsel kimliğin güçlenmesi bireyin öğrenmeye attığı içsel değeri artırmakta, bu artış pozitif duyguları ve akademik başarıyı desteklemekte; artan akademik başarı da kimlik bağlanmalarını tekrar güçlendirerek süreci beslemektedir. Bu yaklaşım, eğitimsel kimliğin bireyin öğrenme sürecindeki duygusal deneyimlerini ve akademik motivasyonunu yönlendiren bir psikolojik belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bireyin kültürel kökeni kimlik gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda Ives ve Castillo-Montoya (2020) tarafından, ilk kuşak üniversite öğrencileri (ailelerinde yükseköğretim deneyimi olmayan, ailede ilk kez kendileri üniversite eğitimi alan öğrenciler) ele almış 2000-2018 yılları arasındaki 59 çalışma sistematik olarak derlenmiştir. Derlemenin bulguları, ilk kuşak öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecinde sıklıkla aidiyet eksikliği, akademik yabancılaşma ve kültürel gerilimler yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumlarda, aile desteği, öğretim elemanlarının rehberliği ve öğrenci topluluklarına katılım gibi sosyal kaynaklar, öğrencilere akademik hayatta kendilerine daha kolay yer bulmaları ve eğitimsel kimliklerini güçlendirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca, kültürel normlara uyum sağlama çabası ile kendi kimlik değerlerini koruma arasında bir denge kurabilen öğrencilerin eğitim sürecine daha güçlü katılım sağlayabildiği anlaşılmıştır. Bu bulgular, eğitimsel kimliğin oluşumunda sosyo ekonomik geçmişin, kültürel aidiyetin ve eğitim ortamının önemli bir rol oynadığını göstererek; kimlik gelişiminin toplumsal bir süreç olduğu yönündeki Grotevant'ın kuramına (1987) destek sunmaktadır.

Eğitimsel kimlik kavramı literatürde görece yeni olduğundan, bu alandaki çalışmaları incelerken eğitim bağlamındaki diğer kimlik türleri ile gerçekleştirilen çalışmalardan da yararlanılabilir. Eğitim bağlamındaki kimlik türlerinden biri olan öğrenen kimlik, bireyin öğrenme sürecinde kendini tanımlama biçimi ve öğrenmeye attığı değer ile ilişkilidir. Bu çerçevede Almanya'da öğretmenlik programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri ile öğrenmeye yönelik yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür (Landberg ve Porsch, 2022). Çalışmada, Marcia'nın kimlik statüleri modeli temel alınarak öğrenciler Başarılı, Moratoryum, İpotekli ve Dağınık kimlik statülerine ayrılmıştır. Ardından bu statüler öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi, bağlanma ve duygusal tutumları açısından

değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularında, Başarılı Kimlik statüsündeki öğrencilerin öğrenmeye daha fazla içsel değer atfettikleri ve öğrenme süreçlerine daha güçlü bağlandıkları görülmüştür. Öte yandan, İpotekli Kimlik statüsündeki öğrenciler öğrenmeyi daha çok dışsal gerekliliklerle ilişkilendirmiştir. Moratoryum Kimlik statüsündeki öğrenciler öğrenme süreçlerinde yönsüzlük yaşarken, Dağınık Kimlik statüsündeki öğrenciler ise öğrenmeye karşı tutarsız bir ilgi göstermektedir. Bu çalışma, kimlik statülerini öğrenen kimliği bağlamında ele almıştır.

Eğitim bağlamındaki kimlik türlerinden başka biri olan Akademik Kimliğin, bilişsel farkındalık süreçleriyle bağlantısını ortaya koyan bir çalışma Çin'deki üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür (Chen, 2024). Bu çalışma -temel psikolojik ihtiyaçlar başlığı altında- özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ile başarılı akademik kimlik arasındaki ilişkideki farkındalık ve akademik öz yeterlik değişkenlerinin aracı rolünü incelemektedir. Araştırmanın bulguları, temel psikolojik ihtiyaçların başarılı akademik kimliği anlamlı biçimde yordadığını, ancak akademik öz yeterliğin bu ilişkide aracılık rolünün olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin öğrenme ortamlarında daha yüksek düzeyde farkındalık sergiledikleri, bunun da başarılı akademik kimliklerinin güçlenmesine yardımcı olduğu açıklanmaktadır. Dolayısıyla, başarılı akademik kimlik gelişiminin bireyin psikolojik ihtiyaç doyumu ve farkındalık düzeyi ile yakından ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Sosyal çevre, öğrencinin öğrenen kimliğini etkiler düşüncesinden hareketle Matias-Garcia ve arkadaşları (2024), sosyal dışlanma riski altındaki öğrencilerin öğrenen kimliklerini incelemiştir. Araştırma, İspanya'nın sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerinde eğitim görmekte olan ve zorlu çevre koşullarına rağmen eğitimlerine devam eden (eğitimsel direnç gösteren) zorunlu eğitim sonrası ortaöğretim öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada, öğrenen kimliklerini nasıl tanımladıklarını incelemek amacıyla Yirmi İfade Testi (Kuhn ve McPartland, 1954) eğitim bağlamına uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin kendilerini genellikle bireysel, olumlu ve öğrenme sürecinin içinde tanımladıklarını göstermiştir. Sosyal risk düzeyi yüksek okullardaki öğrenciler kimlik tanımlarında dayanıklılık, destekleyici ilişkiler ve çaba temalarına daha fazla yer verirken; risk düzeyi nazaran düşük okullardaki öğrenciler akademik başarı, beceri ve öz yönetim temalarını vurgulamıştır. Ayrıca üst sınıf öğrencilerinin kimlik tanımları daha bireysel ve akademik yönelimli iken, alt sınıf öğrencilerinin kimlik tanımları daha ilişkişel bulunmuştur. Bu bulgular, öğrenen kimliğin bağlamsal yönünü ortaya koymaktadır.

Beliren yetişkinlik döneminde mesleki kimlik gelişiminin bilişsel değerlendirmelerle ilişkisini inceleyen üç dalgalık bir boylamsal çalışma Kore'deki üniversite son dönem öğrencileri ile yürütülmüştür (Lee, Song ve Rhee, 2020). Bu çalışma, beliren yetişkinlerin zaman içindeki kariyerine yönelik düşüncelerindeki farklılaşmalarının mesleki kimlik gelişimine etkisini incelemektedir. Çalışmada hem kişiler arası düzeyde hem de kişi içi düzeyde, kariyer öz yeterliği ve işlevsiz kariyer düşünceleri ölçülmüştür. Çalışmanın bulgularında, kariyer öz yeterliği yüksek öğrencilerin Keşif ve Bağlanma süreçlerinin daha güçlü; Yeniden Değerlendirme sürecinin daha zayıf olduğu görülmüştür. İşlevsiz kariyer düşüncelerinin ise öğrencilerin kariyer seçimlerine yönelik Bağlanma sürecini zayıflattığı ve Yeniden Değerlendirme sürecini artırdığı saptanmıştır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin farklı zaman dönemlerinde farklı kimlik düzeyi sergileyebildiğini göstermiştir; bu bulgu kimliğin dinamik yönünü desteklemektedir. Eğitimsel kimliğin süreç olarak ele alındığı tez çalışması için bu araştırma iyi bir deneysel dayanak oluşturmaktadır.

Üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin öğrencilerin akademik kimlik gelişimi (eğitim bağlamındaki kimlik türlerinden biri) üzerindeki etkisi yarı deneysel bir araştırma ile incelenmiştir (Farazandeh vd., 2022) Bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine sekiz oturumluk bir eğitim çerçevesinde; planlama, dikkat yönetimi, öz izleme, özetleme, anlam genişletme, problem çözme ve strateji değiştirme teknikleri eğitimleri verilmiştir. Çalışmanın bulguları bilişsel ve üstbilişsel strateji eğitimlerinin, Başarılı Kimlik ve İpotekli Kimlikte pozitif yönde; Dağınık Kimlikte ise negatif yönde gelişme sağladığını göstermiştir. Ayrıca bu etkinin izleme ölçümünde de devam ettiği gözlenmiştir. Çalışma, Üstbilişsel Farkındalık eğitiminin öğrencinin öğrenme sürecini bilinçli yönetme becerisini güçlendirerek eğitim bağlamındaki kimlik türlerini destekleyeceğini düşündürmektedir. Bu tez çalışması kapsamında da üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları eğitim bağlamındaki bir kimlik türü olan eğitimsel kimlik açısından incelenecektir.

Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Güncel Literatürü

Literatürde Akademik Benlik Algısı ve eğitimsel kimlik ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Akademik Benlik Algısı ile kimlik gelişimi ilişkisini inceleyen çalışmalar genellikle Etnik Kimlik (Awad, 2007; Umadhay, 2025), STEM kimliği (Betz

vd., 2021), Öğrenen Kimliği (Russon ve Sewell, 2025; Landberg ve Porsch, 2022), Öğretmen Kimliği (Cengeli ve Egmir, 2022), Fizik Kimliği (Ulu ve Yerdelen-Damar, 2024) ve Bilim Kimliği (Huvard vd., 2020) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca Üstbilişsel Farkındalık ve eğitimsel kimliğin ilişkisini inceleyen çalışmaların da sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Literatürde farkındalık süreçleri ile kimlik gelişimi ilişkisini inceleyen çalışmalar, genellikle Akademik Kimlik (Farazandeh vd., 2022; Chen, 2024), Mesleki Kimlik (Lee vd., 2020) ve Kimya Kimliği'ne (Guo vd., 2022) yer vermektedir.

Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçlerini bir arada inceleyen bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu tez çalışması kapsamında bu üç değişken birlikte ele alınacaktır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiş olduğundan araştırmanın yöntemi, Çalışma 1 ve Çalışma 2 olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Her bölümde sırasıyla araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışma 1

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formunun Türkçeye ve üniversite bağlamına uyarlanmasına yönelik olarak nicel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Çalışmanın deseni kesitseldir yani veriler belirli bir zaman noktasında toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formunun yapı geçerliğini ve güvenilirliğini incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 1, ölçek uyarlaması kapsamında yer alan 168 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılma kriteri olarak beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencisi olma belirlenmiştir. Beliren yetişkinlik dönemi 18-30 yaş aralığını kapsamaktadır (Arnett, 2000); bu nedenle 18-30 yaş arasında olmayan 15 katılımcı, çalışma grubundan çıkarılmış ve böylece uyarlama çalışmasının nihai örnekleme 154 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün, model karmaşıklığı, madde sayısı ve tahmin edilecek parametre sayısı dikkate alınarak belirlenmesi gerekmektedir. Literatürde DFA için madde başına 5 ile 10 katılımcı önerildiğinden (Tabachnick & Fidell, 2013) ve yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında 150 ve üzeri örneklem büyüklüklerinin genel olarak kabul

edilebilir olduğu belirtildiğinden (Kline, 2016); ölçekte bulunan 18 madde için 154 kişilik çalışma grubunun yeterli bir örneklem büyüklüğü sunmaktadır. Ayrıca erişilebilirlik ve uygulama kolaylığı dikkate alınarak katılımcılara olasılıksız uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır.

Ölçek uyarlama çalışması grubunun, yaş ortalaması 23 ($SS = 3.05$)'dür. Ayrıca katılımcıların %61.7'si kadın ($n = 95$), %37.7'si erkek ($n = 58$) ve %0.6'sı ($n = 1$) cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrenim düzeyleri açısından katılımcıların çoğunluğunu birinci (%25.3) ve ikinci sınıf (%26.6) lisans öğrencileri ile lisansüstü (%18.8) öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların üniversiteyi okumakta oldukları şehirlere bakıldığında, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden katılım sağlandığı görülmektedir. En yüksek katılım Malatya ($n = 75$, %48.6), Ankara ($n = 29$, %18.8) ve Erzurum ($n = 10$, %6.4) illerinden olmuştur. Elazığ, Kayseri, Kastamonu, İstanbul, Şanlıurfa gibi farklı illerden de katılım sağlanmıştır. Bu çeşitlilik, çalışma grubunun coğrafi olarak heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn eğitim düzeyleri incelendiğinde, çalışma grubunda çoğunluğunda annelerin ilkokul mezunu (%40.9), babaların ise lise mezunu (%30.5) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun (%63.0) ailesinde başka bir üniversite mezunu daha bulunduğu da gözlenmiştir. Bu bulgular, ölçek uyarlaması çalışma grubunun çeşitlilik göstererek Türkiye örneklemini yansıtan uygun bir örneklem yapısında olduğunu işaret etmektedir. Uyarlama çalışması çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Uyarlama Çalışma Grubu Demografik Değişkenlerin Betimsel Analizleri

	Kategori	n	%	Ortalama	SS	Min-Maks
Yaş	-	154	-	23.00	3.05	18-30
Cinsiyet	Kadın	95	61.7	-	-	-
	Erkek	58	37.7	-	-	-
	Belirtmek istemiyorum	1	0.6	-	-	-
Eğitim Düzeyi	1. sınıf	39	25.3	-	-	-
	2. sınıf	41	26.6	-	-	-
	3. sınıf	17	11.0	-	-	-
	4. sınıf	24	15.6	-	-	-
	5. sınıf	2	1.3	-	-	-
	6. sınıf	2	1.3	-	-	-
	Lisansüstü	29	18.8	-	-	-
Şehir	Malatya	75	48.6	-	-	-
	Ankara	29	18.8	-	-	-
	Erzurum	10	6.4	-	-	-
	Kayseri	6	3.9	-	-	-
	Elazığ	7	4.5	-	-	-
	Diğer iller	27	17.8	-	-	-
Annenin Öğrenim Düzeyi	İlkokul	63	40.9	-	-	-
	Ortaokul	24	15.6	-	-	-
	Lise	34	22.1	-	-	-
	Lisans	18	11.7	-	-	-
	Lisansüstü	4	2.6	-	-	-
	Bilmiyorum	11	7.1	-	-	-
Babanın Öğrenim Düzeyi	İlkokul	31	20.1	-	-	-
	Ortaokul	40	26.0	-	-	-
	Lise	47	30.5	-	-	-
	Lisans	21	13.6	-	-	-
	Lisansüstü	10	6.5	-	-	-
	Bilmiyorum	5	3.2	-	-	-
Ailede Başka Üniversite Mezununu	Evet	97	63.0	-	-	-
	Hayır	57	37.0	-	-	-

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinden önce çalışmada uyarlanacak olan ölçeğin kullanım ve uyarlama izni ölçek geliştiricilerinden alınmıştır. Ayrıca tez çalışması kapsamında ölçek uyarlaması yapılabilmesi için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Ek 1).

Çalışmanın bu aşamasında Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu Türkçeye ve üniversite öğrencilerine uyarlanmıştır. Uluslararası Test Komisyonu (2017) ölçek uyarlama süreci adımlarının izlenmesinin ardından ölçeğin çevrimiçi formu oluşturulmuş ve olasılıksız uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 19 Haziran- 2 Ekim 2025 tarih aralığında Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Google Forms aracılığıyla önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerine ulaşılarak veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve uyarlama sürecinin tamamlanmasının ardından uyarlanan Türkçe ölçek araştırmaya dahil edilmiş ve diğer ölçme araçları ile Çalışma 2'de kullanılmıştır.

Ölçek uyarlama çalışması, etik ilkeler gözetilerek özenle yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bu aşamasında uyarlanmak üzere Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu ve katılımcıların demografik bilgilerini almak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacının katılımcıların demografik bilgilerini almaya yönelik olarak hazırladığı; katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve ailesinde başka üniversite mezunu olup olmadığını soran Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu: Christiaens ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği'nin Geçiş Öncesi ve Geçiş Sonrası olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında Geçiş Sonrası Formu, Türkçeye ve üniversite bağlamına uyarlanması amacıyla kullanılmıştır. Form ile ilgili bilgiler Çalışma 2'nin veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur.

Ölçeğin orijinal versiyonu ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş olduğundan (Christiaens vd., 2022), ilk defa bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine uygulanabilir hale getirilmiştir. Uyarlama süreci, literatürde önerilen

uluslararası test uyarlama standartları gözetilerek yürütülmüştür (International Test Commision, 2017). İlk olarak, ölçeğin İngilizce formu araştırmacı ve danışmanı tarafından bağımsız biçimde Türkçeye çevrilmiş, daha sonra iki çeviri karşılaştırılarak anlam ve dil açısından en uygun ifadeler seçilmiştir. Ölçeğin uzlaşmış ilk Türkçe hali Sosyal Bilimler alanında iki doçent ve iki doktor öğretim üyesi alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerde dilsel açıklık ve kültürel uygunluk açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, ölçeğin düzeltme yapılmış ikinci Türkçe hali, ölçeğin orijinalini hiç görmemiş, bağımsız bir uzman tarafından geri çeviri yöntemiyle İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce geri çeviri hali, ölçeğin orijinal geliştiricilerine üç sütunlu bir tablo halinde (Ek 2) -orijinal İngilizce formu, Türkçe çeviri formu, İngilizce geri çeviri formu- sunulmuştur. Orijinal ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda orijinal ölçekteki “school” kelimesi Türkçe uyarlama formunda “üniversite ve bölüm” olarak kullanılmıştır. Orijinal ölçeği geliştiren araştırmacıların geri bildirimleri çerçevesinde düzenlenen Türkçe form son halini almıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Türkçe Formunun ölçek uyarlama aşamaları Uluslararası Test Komisyonunun yayınladığı rehber doğrultusunda yapılmıştır (International Test Commission, 2017). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa Katsayısı kontrol edilerek yapılmıştır.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu uyarlama yapısının orijinal yapıyı doğrulamasını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarının değerlendirilmesinde; Ki-kare/df oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI) dikkate alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Uyum indekslerinin kabul ölçütleri olarak $RMSEA \leq .05$ iyi uyum, $.06-.08$ arası kabul edilebilir uyum olarak belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). CFI ve TLI $\geq .95$ iyi uyum (Hu ve Bentler, 1999), $\geq .90$ ise kabul edilebilir uyum (Kline, 2016; Hooper vd., 2008) olarak kabul edilmiştir. SRMR değerinde ise, $\leq .05$ iyi uyum, $\leq .08$ kabul edilebilir uyum olarak belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Son olarak Ki-kare/sd oranında ≤ 3 iyi uyum, ≤ 5 kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmiştir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Betimsel verilerin çözümlemesi ve DFA uygulanması için Jamovi programı kullanılmıştır (Jamovi Project, 2022).

Çalışma 2

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi, eğitimsel kimlik süreçleri ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik olarak nicel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında, değişkenlerin arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini inceleyen bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2022). Çalışmanın deseni kesitseldir yani veriler belirli bir zaman noktasında toplanmıştır, araştırmanın değişkenleri katılımcıların bu zaman noktasında verdikleri yanıtlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buna göre, beliren yetişkinlik dönemindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri, eğitimsel kimlik süreçleri ve akademik benlik algısı arasındaki ilişkilerin kesitsel olarak incelenmesiyle ele alınmaktadır. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine göre oluşturdukları örüntüleri belirlemek amacıyla kişi merkezli bir yaklaşım izlenmiştir (Spurk vd., 2020). Kişi merkezli yaklaşımda, bireylerin değişkenlere verdiği yanıtlara göre homojen alt gruplar oluşturulur ve bu değişkenlerin profiller düzeyindeki farklılaşması incelenir. Bu yaklaşımda katılımcılar sürekli değişkenlerin benzer özelliklerine göre gizil alt gruplar halinde sınıflandırılmaktadır (Spurk vd., 2020).

Bu doğrultuda bu araştırmanın modeli değişkenlerin kesitsel olarak incelendiği ve bağımlı değişkene göre gizil profillerin oluşturulduğu nicel ve ilişkisel bir modeldir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2, 563 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunda da beliren yetişkinlik döneminde olmayan 39 katılımcı çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubu 2'nin nihai örnekleme 18-30 yaş aralığındaki 524 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmanın bu aşamasında, örtük profil analizi

kullanıldığı için örneklem büyüklüğünün en az 500 katılımcıdan oluşması önerilmektedir (Nylund vd., 2007); bu doğrultuda 524 kişiden oluşan nihai örneklem yeterli büyüklüktedir. Çalışma grubu 2'nin yaş ortalaması 20.4 (SS = 2.23)'tür. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %72.1'inin kadın (n = 378), %26.7'si erkek (n = 140) ve %1.1'inin (n = 6) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Ayrıca katılımcıların eğitim düzeyi incelenerek, çalışma grubunun %79.4 lisans (n = 416) düzeyinde yoğunlaştığı, geri kalanların ise %18.1 önlisans (n = 95) ve %2.5 lisansüstü (n = 13) öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Ana çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ana Çalışma Grubu Demografik Değişkenlerin Betimsel Analizleri

Değişken	Kategori	n	%	Ortalama	SS	Min-Max
Yaş	-	524	-	20.4	2.23	18-29
Cinsiyet	Kadın	378	72.1	-	-	-
	Erkek	140	26.7	-	-	-
	Belirtmek istemiyorum	6	1.1	-	-	-
Eğitim Düzeyi	Lisans	416	79.4	-	-	-
	Önlisans	95	18.1	-	-	-
	Lisansüstü	13	2.5	-	-	-

Bu demografik bilgiler bir arada değerlendirildiğinde, bu çalışma grubu beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık, Eğitimsel Kimlik Süreçleri ve Akademik Benlik Algısı yapıları arasındaki ilişkileri incelemek için uygun ve yeterli çeşitlilikte bir örneklemdir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinden önce araştırmada kullanılacak ölçeklerin izinleri, ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan alınmıştır. Ayrıca tez çalışması

kapsamında yürütülecek ana çalışma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Ek 1).

Çalışmanın bu aşamasında, Kişisel Bilgi Formu, Akademik Benlik Algısı Ölçeği, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortamda katılımcılara sunulmuştur. Çalışmanın bu aşamasında yine olasılıksız uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 6 Ekim- 20 Kasım 2025 tarihleri aralığında önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerine ulaşıp veri toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci, etik ilkeler kapsamında yürütülmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı anlatılmış; araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara kimlik bilgilerinin ve cevaplarının gizliliği taahhüt edilmiş, verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılara, araştırmanın herhangi bir aşamasında hiçbir gerekçe belirtmeden çalışmadan çekilebilecekleri de bildirilmiştir. Bu doğrultuda tüm süreç gizlilik, gönüllülük ve zarar vermeme ilkeleriyle yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Benlik Algısı Ölçeği, Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacının katılımcıların demografik bilgilerini almaya yönelik hazırladığı; katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve eğitim düzeyini soran Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Akademik Benlik Algısı Ölçeği: Akademik Benlik Algısı, Liu ve Wang (2005) tarafından geliştirilen, üniversite öğrencilerine uyarlaması Matovu (2014) tarafından yapılan ve Türkçeye Cantekin ve Gökler (2019) tarafından kazandırılan Akademik Benlik Algısı Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçek 7'li Likert tipi (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 7 = Kesinlikle katılıyorum) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Akademik Güven (ör. "Dersleri kolaylıkla takip edebiliyorum.") ve Akademik Çaba (ör. "Sınavlara çok çalışırım.") olmak üzere iki alt boyutu vardır. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .93 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı Akademik Güven alt boyutu için .77, Akademik Çaba alt boyutu için .76 ve ölçeğin geneli için .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin alt boyutlarının kabul

edilebilir ve ölçeğin bütününe çok iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2016).

Bilişötesi Farkındalık Envanteri: Üstbilişsel Farkındalık, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından uyarlanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri ile değerlendirilmiştir. Envanter 5’li Likert tipinde (1 = Hiçbir zaman, 5 = Her zaman) 52 maddeden oluşmaktadır. Envanterin, Bilişin Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi olmak üzere iki temel boyutu vardır. Bu araştırma kapsamında, literatürdeki ilgili çalışmaların (Teng, 2022; Alt ve Raichel, 2020) bulguları ışığında, Bilişin Düzenlenmesi temel boyutu kullanılmıştır. Bu boyut altında Planlama (ör. “Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.”), İzleme (ör. “Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.”), Değerlendirme (ör. “Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.”), Hata Ayıklama (ör. “Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.”) ve Bilgi Yönetme (ör. “Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.”) alt boyutları bulunmaktadır. Envanterin Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .95 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı, Planlama için .82, İzleme için .84, Değerlendirme için .80, Hata Ayıklama için .74 ve Bilgi Yönetme için .79 olarak hesaplanmıştır. Bilişin Düzenlenmesi boyutu için toplam Cronbach Alfa ise .95 olarak bulunmuştur. Bu değerler envanterin hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutları için kabul edilebilir düzeyde, diğer alt boyutlar için çok iyi düzeyde ve ölçeğin tamamı için ise mükemmel düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu: Eğitimsel Kimlik Süreçleri, Christiaens ve arkadaşları (2022) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında Türkçeye kazandırılan Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu ile değerlendirilmiştir. Geçiş sonrası formu 5’li Likert tipinde (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) 18 maddeden oluşmaktadır. Form dört boyuttan oluşmaktadır: Derinlemesine Keşif (ör. “Sık sık hangi derslerde iyi ya da kötü olduğumu düşünürüm.”), Bağlanmayla Özdeşleşme (ör. “Bölümüm gerçekten bana uygun.”), Yeniden Değerlendirme (ör. “Daha iyi uyacak başka bir bölüm olduğunu sık sık düşünürüm.”) ve Kendinden Şüphe (ör. “Bölümümü gerçekten sevip sevmediğim konusunda endişelenirim.”). Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği çok boyutlu ve süreç temelli bir yapıya sahip olduğundan, ölçeğin bütününe ilişkin tek bir iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı hesaplanmamıştır. Bunun yerine her bir alt boyut için Cronbach

alfa katsayıları raporlanmıştır. Orijinal çalışmada Cronbach alfa katsayıları, Yeniden Değerlendirme için .92, Derinlemesine Keşif için .75, Bağlanmayla Özdeşleşme için .76, Kendinden Şüphe için .91 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach alfa katsayıları, Yeniden Değerlendirme için .89, Derinlemesine Keşif için .77, Bağlanmayla Özdeşleşme için .85, Kendinden Şüphe için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin Derinlemesine Keşif ve Kendinden Şüphe alt boyutları için kabul edilebilir ve Yeniden Değerlendirme ve Bağlanmayla Özdeşleşme alt boyutlarında çok iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, Çalışma 1’de uyarlanması tamamlanan ölçek ile diğer ölçme araçları birlikte kullanılarak veri toplanmış ve toplanan veriler çözümlenmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler kapsamında değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütler esas alınmış; .10- .29 düşük düzey ilişki, .30- .49 orta düzey ilişki ve .50 ve üzeri yüksek düzey ilişki olarak değerlendirilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları için ise Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Alfa katsayısının .90 ve üzerinde olması çok yüksek düzeyde güvenilirlik, .80 ile .89 arasında olması yüksek düzeyde güvenilirlik ve .70 ile .79 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirilmektedir. Alfa katsayısının .60 ile .69 aralığında olması sınırda güvenilirlik düzeyine işaret ederken, .60’ın altında kalması ise düşük güvenilirlik göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Araştırmanın bu aşamasında, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre çalışmanın değişkenlerinin ortalamalarındaki anlamlı farklılaşmayı incelemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İki kategori söz konusu olduğunda bağımsız örneklem t-testi, üç veya daha fazla kategori söz konusu olduğunda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler öncesinde normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi ile varyansların homojenliği ise Levene testi ile değerlendirilmiştir (Field, 2018). ANOVA sonucunda anlamlı farklılık elde edildiğinde, gruplar arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı ve grupların örneklem büyüklüklerinin eşit olmadığı

durumlarda önerilen Games-Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Games-Howell testi, çoklu karşılaştırmalarda tip I hata olasılığını kontrol altına alan düzenlemeler içermektedir (Games & Howell, 1976). Gruplar arası farklılıkların büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla Cohen'in etki büyüklüğü ölçütleri de hesaplanmıştır. Buna göre Cohen'in d katsayısı için .20 küçük, .50 orta, .80 büyük etkiyi; n^2 katsayısı için .01 küçük, .06 orta, .14 büyük etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık düzeylerine göre toplandığı gizil alt grupları incelemek amacıyla Örtük Profil Analizi (LPA) uygulanmıştır. LPA, katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda benzer özellikler taşıyan gizil alt grupları belirlemeyi sağlayan bir yöntemdir (Collins ve Lanza, 2009). Analizler eksik veriler maksimum olabilirlik (MLR) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Muthen ve Muthen, 1998-2017; Allison, 2003). Profil sayısının belirlenmesinde Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC) ve örneklem büyüklüğüne göre düzeltilmiş BIC (aBIC) kullanılmıştır. Bu değerlerin farklı modellerle kıyaslandığında daha düşük çıkması daha iyi uyumu göstermektedir (Nylund vd., 2007). Ayrıca Lo Mendell Rubin Testi (LMR-LRT) ve Bootstrap Likelihood Ratio Testi (BLRT) ile ardışık modellerin uyumu değerlendirilmiştir. Bu değerlere ait anlamlı p değeri ($p < .05$) daha az profilli modellerin reddedileceğini göstermektedir (Lo, Mendell ve Rubin, 2001; Lanza ve Rhoades, 2013). Son olarak analizde entropi katsayısı incelenmiştir, .80 ve üzerindeki değerler profillerin yeterince ayırt edilebildiğini göstermektedir (Nylund-Gibson ve Choi, 2018). Modelin son profil sayısı belirlenirken kullanılan istatistiksel ölçütlerin yanı sıra, profillerin kuramsal açıdan anlamlılığı ve yorumlanabilirliği de dikkate alınmıştır. Literatürde, profil çözümlerinde istatistiksel anlamlılığının ve yorumlanabilirliğinin sağlanabilmesi için her bir profilin toplam örneklemin en az %5'i büyüklüğünde olması önerilmektedir (Spurk vd., 2020). Ayrıca doğru profil sayısının belirlenebilmesi için yaklaşık 500 kişilik bir örneklem yeterli doğruluk sağlamaktadır (Nylund vd., 2007). Bu araştırmanın ana çalışma grubunun 524 kişi olması, önerilen örneklem büyüklüğü ile uyumludur ve elde edilen profil yapısının istatistiksel açıdan güvenilir olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ise, belirlenen profillerin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçlerine göre nasıl farklılaştığı Bolk, Croon, Hagenaaars (BCH) yöntemi kullanılarak incelenmiştir (Asparouhov ve Muthen, 2014). BHC yönteminde sürekli değişkenler için profillerin ortalama farklarını hesaplamada χ^2

değişkeni kullanılır. Bu yöntem bağımsız örneklem t-testine benzetmekle birlikte sınıflandırma hatasını kontrol ederek daha güvenilir sonuçlar sağlamaktadır.

Betimsel verilerin çözümlemesi için Jamovi programı (Jamovi Project, 2022), LPA için ise Mplus v.8 programı (Muthen ve Muthen, 1998-2017) kullanılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

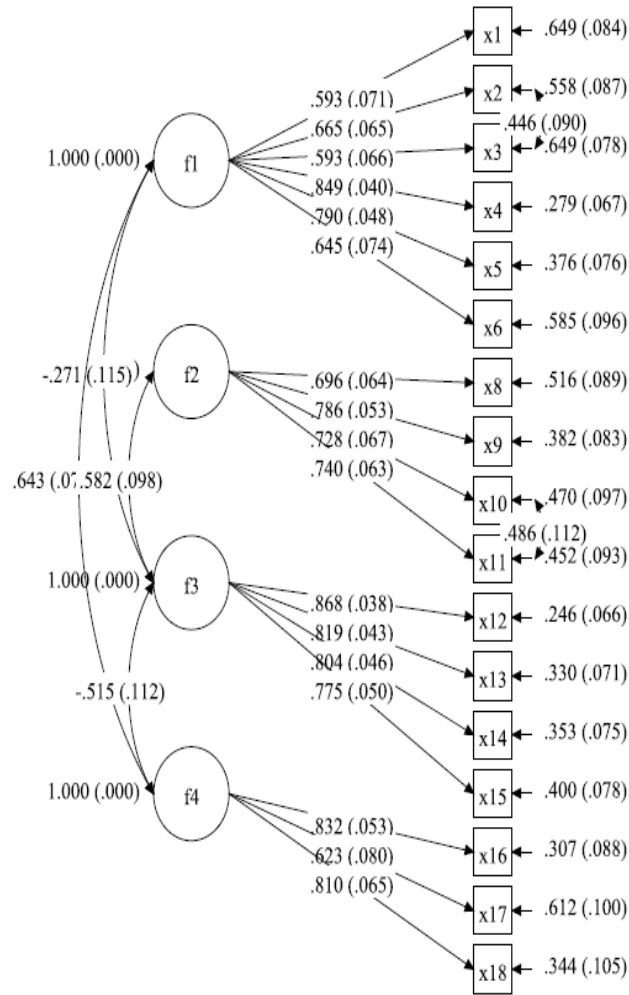
Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, analizlerin gerçekleştirildiği sıraya göre sunulmuştur.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Uyarlamasına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu araştırma kapsamında, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği (EIPS) Geçiş Sonrası Formu Türkçeye ve üniversite bağlamına adapte edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'nın başlangıç modelinde, dört faktörlü yapı test edilmiş ancak modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırların altında kaldığı görülmüştür ($\chi^2 = 388$, $df = 129$, $\chi^2 / df = 3.007$, $p < .001$, $CFI = .827$, $TLI = .795$, $RMSEA = .114$, $SRMR = .128$). Bu modelde Derinlemesine Keşif alt boyutunda bulunan 7. maddenin faktör yükünün düşük ve hata varyansının yüksek olduğu ve bu sebeple ölçek yapısını zayıflattığını görülmüştür. Orijinal ölçek geliştirme çalışmasında da benzer gerekçelerle modelden çıkarılmış olan 7. madde, analizden çıkarıldığında model uyum indekslerinde belirgin bir iyileşme olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 266$, $df = 113$, $\chi^2 / df = 2.353$, $p < .001$, $CFI = .890$, $TLI = .867$, $RMSEA = .093$, $SRMR = .082$). Ayrıca içerik benzerliği nedeniyle Yeniden Değerlendirme alt boyutundaki 2 ve 3. maddeler arasında artık kovaryanslar serbest bırakılarak modelin uyumu artırılmıştır ($\chi^2 = 239$, $df = 112$, $\chi^2 / df = 2.133$, $p < .001$, $CFI = .909$, $TLI = .889$, $RMSEA = .085$, $SRMR = .081$). Son olarak Derinlemesine Keşif alt boyutundaki 10 ve 11. maddeler arasında da içerik benzerliği nedeniyle artık kovaryanslar

serbest bırakılmış ve model uyumu artırılarak ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2 = 222$, $df = 111$, $\chi^2 / df = 2$, $p < .001$, $CFI = .920$, $TLI = .902$, $RMSEA = .080$, $SRMR = .078$). Uyum indeksleri incelendiğinde, model kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. CFI ve TLI değerleri .90'ın üzerinde olup kabul edilebilir uyum ifade etmektedir. RMSEA değeri .0806 ile sınırda ancak yine kabul edilebilir bir uyum düzeyindedir. SRMR değeri .0788 ile kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde. Ve son olarak, Ki-kare/sd oranının 2.0 olması genel uyumu desteklemektedir. Bu bulgular, dört faktörlü yapının Türkçe örnekleme yeterli düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. DFA'ya ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerlerine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. DFA'ya İlişkin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri

Not: f1: Yeniden Değerlendirme, f2: Derinlemesine Keşif, f3: Bağlanmayla Özdeşleşme, f4: Kendinden Şüphe

Şekil incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Standardize faktör yükleri Yeniden Değerlendirme boyutunda .59 ile .85, Derinlemesine

Keşif boyutunda .70 ile .79, Bağlanmayla Özdeşleşme boyutunda .78 ile .87 ve Kendinden Şüphe boyutunda .62 ile .83 arasında değişmektedir.

Betimsel İstatistikler

Bu araştırmada yer alan değişkenlere ve onların alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerleri ile çarpıklık-basıklık katsayıları ve araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık-basıklık değerleri ve değişkenler arası ilişkiler

Değişken	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Güven	4.93	0.87	-0.308	-0.279
Akademik Çaba	4.75	0.99	-0.321	0.007
Akademik Benlik Algısı Toplam	4.84	0.85	-0.259	-0.353
Planlama	3.73	0.72	-0.225	-0.025
İzleme	3.78	0.71	-0.354	0.148
Değerlendirme	3.75	0.75	-0.411	0.177
Hata Ayıklama	3.87	0.73	-0.386	0.071
Bilgi Yönetimi	3.71	0.65	-0.236	0.432
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	3.76	0.64	-0.325	0.598
Yeniden Değerlendirme	2.36	1.12	0.614	-0.506
Derinlemesine Keşif	3.74	0.88	-0.639	0.260
Bağlanmayla Özdeşleşme	3.88	0.93	-0.692	-0.072
Kendinden Şüphe	2.64	1.12	0.303	-0.604

Tablo 4

Değişkenler İçin Korelasyon Testi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-												
2	.67***	-											
3	.90***	.93***	-										
4	.42***	.45***	.48***	-									
5	.37***	.42***	.43***	.85***	-								
6	.39***	.37***	.42***	.81***	.84***	-							
7	.29***	.30***	.32***	.67***	.70***	.69***	-						
8	.32***	.36***	.37***	.76***	.79***	.78***	.74***	-					
9	.40***	.43***	.45***	.91***	.94***	.92***	.83***	.91***	-				
10	-.18***	-.29***	-.26***	-.00	.04	.03	-.00	.03	.02	-			
11	.26***	.35***	.33***	.53***	.59***	.52***	.46***	.52***	.58***	.04	-		
12	.33***	.52***	.47***	.47***	.47***	.42***	.43***	.43***	.49***	-.32***	.52***	-	
13	-.37***	-.49***	-.47***	-.15***	-.10*	-.10*	-.10*	-.09*	-.12**	.59***	-.14**	-.48***	-

Not: 1: Akademik Güven, 2: Akademik Çaba, 3: Akademik Benlik Algısı (Toplam), 4: Planlama, 5: İzleme, 6: Değerlendirme, 7: Hata Ayıklama, 8: Bilgi Yönetimi, 9: Üstbilişsel Farkındalık (Toplam), 10: Yeniden Değerlendirme, 11: Derinlemesine Keşif, 12: Bağlanmayla Özdeşleşme, 13: Kendinden Şüphe

Not: $p < .05$ (*), $p < .01$ (**), $p < .001$ (***)

Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 aralığında yer aldığından; -2 ile +2 arasındaki kabul edilebilir düzeydedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenlerin kendi arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Akademik Benlik Algısının boyutları olan Akademik Güven ve Akademik Çaba değişkenlerinin birbirleriyle yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmektedir ($r = .67$, $p < .001$). Ayrıca Akademik Benlik Algısı toplam puanı, boyutları olan Akademik Güven ($r = .90$, $p < .001$) ve Akademik Çaba ($r = .93$, $p < .001$) ile yüksek düzeyde pozitif ilişki göstermektedir. Üstbilişsel Farkındalık boyutları ise hem kendi aralarında hem de Üstbilişsel Farkındalık toplam puanı ile yüksek düzeyde pozitif ilişki göstermektedir (alt boyutlar arası $r = .67 - .85$; toplam puan ile alt boyutlar $r = .83 - .94$; $p < .001$). Eğitimsel Kimlik Süreçleri boyutları birbiri arasında hem yönleri hem de düzeyleri açısından değişen anlamlı ilişkiler göstermektedir ($p < .05$). Derinlemesine Keşif ile Bağlanmayla Özdeşleşme arasında ve Kendinden Şüphe ile Yeniden Değerlendirme arasında arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır ($r = .52$ ve $r = .59$, $p < .001$). Bağlanmayla Özdeşleşme ile Kendinden

Şüphe arasında ve Yeniden Değerlendirme ile Bağlanmayla Özdeşleşme arasında orta düzeyde negatif ilişki vardır ($r = -.48$ ve $r = -.32$, $p < .001$). Ayrıca Derinlemesine Keşif ile Kendinden Şüphe arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulunurken ($r = -.14$, $p < .01$), Derinlemesine Keşif ile Yeniden Değerlendirme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r = .04$, $p > .05$).

Değişkenlerin birbiriyle arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Akademik Benlik Algısı (boyutları ve toplam puanı) ile Üstbilişsel Farkındalık (boyutları ve toplam puanı) arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .29 - .48$, $p < .001$). Eğitimsel Kimlik Süreçlerinde ise, Derinlemesine Keşif ve Bağlanmayla Özdeşleşme boyutlarının Akademik Benlik Algısı ile Üstbilişsel Farkındalık arasında pozitif yönde ilişkiler sergilediği görülmüştür ($r = .26 - .59$, $p < .001$). Kendinden Şüphe boyutunun Akademik Benlik Algısı ($r = -.37 - -.49$, $p < .001$) ve Üstbilişsel Farkındalık ($r = -.09 - -.15$, $p < .05$) ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ve son olarak Yeniden Değerlendirme boyutu, Akademik Benlik Algısı ile düşük düzeyde negatif anlamlı ilişkiler sergilerken ($r = -.18 - -.29$, $p < .001$), Üstbilişsel Farkındalık ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir ($p > .05$).

Araştırmadaki değişkenlerin cinsiyete göre gruplar arası farklılıklarını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve eğitim düzeyine göre farklılıkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni araştırmada 3 kategorili ele alınmakla birlikte (kadın, erkek, belirtmek istemiyorum), belirtmek istemiyorum kategorisinde yalnızca 6 kişi olduğundan analiz bulgularının hatalı çıkmaması için sadece bu aşamada “belirtmek istemiyorum” kategorisi filtrelenmiş ve analiz iki kategori üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet gruplarına ait istatistik değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Değişkenler İçin Bağımsız Örneklem t-Testi

Değişken	Erkek	Kadın	<i>t</i> (516)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	Ortalama (SS)	Ortalama (SS)			
Akademik Güven	4.94 (0.95)	4.94 (0.84)	0.027	.978	0.00
Akademik Çaba	4.64 (0.98)	4.81 (0.99)	-1.698	.090	-0.17
Akademik Benlik Algısı Toplam	4.79 (0.91)	4.87 (0.83)	-0.973	.331	-0.09
Planlama	3.67 (0.71)	3.75 (0.73)	-1.175	.240	-0.11
İzleme	3.73 (0.71)	3.79 (0.70)	-0.764	.445	-0.07
Değerlendirme	3.68 (0.73)	3.77 (0.76)	-1.156	.248	-0.11
Hata Ayıklama	3.76 (0.72)	3.90 (0.72)	-1.860	.063	-0.18
Bilgi Yönetimi	3.63 (0.63)	3.74 (0.65)	-1.584	.114	-0.15
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	3.69 (0.61)	3.78 (0.64)	-1.409	.159	-0.13
Yeniden Değerlendirme	2.53 (1.18)	2.29 (1.08)	2.216	.027	0.21
Derinlemesine Keşif	3.61 (0.87)	3.79 (0.87)	-2.144	.032	-0.21
Bağlanmayla Özdeşleşme	3.78 (0.90)	3.93 (0.93)	-1.629	.104	-0.16
Kendinden Şüphe	2.74 (1.20)	2.60 (1.08)	1.232	.218	0.12

Not: n erkek = 140, n kadın = 378

Tablo 5'e göre, değişkenler arasında yalnızca Eğitimsel Kimlik Süreçleri boyutlarından Yeniden Değerlendirme ve Derinlemesine Keşif boyutları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yeniden Değerlendirme boyutunda kadın öğrencilerin ($M = 2.29$, $SS = 1.08$) erkek öğrencilere ($M = 2.53$, $SS = 1.18$) kıyasla daha düşük puan aldığı görülmüştür ($t(516) = 2.216$, $p < .05$). Öte yandan Derinlemesine Keşif boyutunda kadın öğrencilerin ($M = 3.79$, $SS = 0.87$) erkek öğrencilere ($M = 3.61$, $SS = 0.87$) kıyasla daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($t(516) = -2.144$, $p < .05$). Diğer tüm değişkenlerde cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak etki büyüklüklerinin küçük olması (Cohen's $d < 0.30$), anlamlı farkların da sınırlı olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerin eğitim düzeyine göre farklarını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Eğitim Düzeyine Göre Değişkenler İçin Tek Yönlü ANOVA Testi

Değişken	df ₁	df ₂	F	p
Akademik Güven	2	521	9.015	< .001
Akademik Çaba	2	521	3.201	.041
Akademik Benlik Algısı Toplam	2	521	6.603	.001
Planlama	2	521	1.414	.244
İzleme	2	521	0.827	.438
Değerlendirme	2	521	2.906	.056
Hata Ayıklama	2	521	0.200	.818
Bilgi Yönetimi	2	521	1.591	.205
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	2	521	1.317	.269
Yeniden Değerlendirme	2	521	2.733	.066
Derinlemesine Keşif	2	521	0.037	.963
Bağlanmayla Özdeşleşme	2	521	1.439	.238
Kendinden Şüphe	2	521	2.864	.058

Tablo 7

Eğitim Düzeyine Göre Games-Howell Post-Hoc Karşılaştırmaları

Değişken	Karşılaştırma	Ortalama Farkı	p
Akademik Güven	Lisans-Ön lisans	-0.364	.000
	Lisans-Lisansüstü	-0.550	.059
	Lisansüstü-Ön lisans	0.186	.742
Akademik Çaba	Lisans-Ön lisans	-0.230	.102
	Lisans-Lisansüstü	-0.455	.231
	Lisansüstü-Ön lisans	0.225	.720
Akademik Benlik Algısı Toplam	Lisans-Ön lisans	-0.297	.006
	Lisans-Lisansüstü	-0.503	.087
	Lisansüstü-Ön lisans	0.206	.687

Tablo 6'ya göre, değişkenler arasından yalnızca Akademik Güven ($F(2, 521) = 9.015, p < .001$), Akademik Çaba ($F(2, 521) = 3.201, p = .041$) ve Akademik Benlik Algısı toplam puanı ($F(2, 521) = 6.603, p = .001$) eğitim düzeyi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. Üstbilişsel Farkındalık boyutları ve toplam puanı ile Eğitimsel Kimlik Süreçleri boyutlarında eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösteren değişkenlerde farkın kaynaklandığı grupları belirlemek amacıyla Games-Howell post-hoc testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. Post-hoc karşılaştırmaları incelendiğinde, Akademik Güven boyutunda lisans öğrencilerinin önlisans öğrencilerine göre daha düşük ortalama

puanlarına sahip olduğu görülmüştür (ortalama farkı = -0.364, $p < .001$). Benzer biçimde, Akademik Benlik Algısı toplam puanında lisans öğrencilerinin önlisans öğrencilerine göre daha düşük ortalama puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir (ortalama farkı = -0.297, $p = .006$). Ancak Akademik Çaba boyutunda tek yönlü ANOVA sonucu anlamlı olsa da, Games-Howell post-hoc analizlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, lisansüstü öğrenciler ile diğer eğitim düzeylerindeki öğrenciler arasında hiçbir değişkende anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Örtük Profil Analizi

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında, farklı Üstbilişsel Farkındalık profil sayılarının beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencileri örnekleme sağladığı uyumu değerlendirmek amacıyla Örtük Profil Analizi (LPA) çoklu model incelemesi yapılmıştır. LPA'ya ilişkin model karşılaştırma bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

1-6 Profil Modellerine İlişkin Uyum İndeksleri

Profil Sayısı	Loglikelihood	AIC	BIC	aBIC	aLMR-LRT p	BLRT p	Entropy
1 profil	-2822.79	5665.58	5708.20	5676.46	N/A	N/A	N/A
2 profil	-2220.73	4473.47	4541.66	4490.84	0.0400	0.0000	0.83
3 profil	-1909.33	3862.66	3956.41	3886.58	0.0016	0.0000	0.89
4 profil	-1775.99	3607.99	3727.31	3638.43	0.2036	0.0000	0.90
5 profil	-1697.78	3463.56	3608.45	3500.52	0.5852	0.0000	0.88
6 profil	-1620.51	3321.02	3491.48	3364.51	0.0007	0.0000	0.88

Tablo 8'e göre, profil sayısı arttıkça AIC, BIC, aBIC değerleri azalmaktadır ve veriyi daha iyi temsil etmektedir. Ancak aLMR-LRT p değeri iki ve üç profil modelde anlamlıyken, dört profilden itibaren anlamsızlaşmıştır. Bu iki ölçüt bir arada değerlendirildiğinde, üç profilin modeli anlamlı olarak açıkladığı ancak dört profil modelde geçişin anlamlı olmadığı görülmektedir. Ayrıca Entropy değerinin üç profil modelde .89 olması, profillerin örnekleme yüksek doğrulukla sınıflandırdığını göstermektedir. Literatürde, profil çözümlerinde istatistiksel anlamlılığının ve yorumlanabilirliğinin sağlanabilmesi için her bir profilin toplam örneklemin en az %5'i büyüklüğünde olması önerilmektedir (Spurk vd., 2020). Ayrıca doğru profil sayısının belirlenebilmesi için yaklaşık 500 kişilik bir örneklem yeterli doğruluk sağlamaktadır

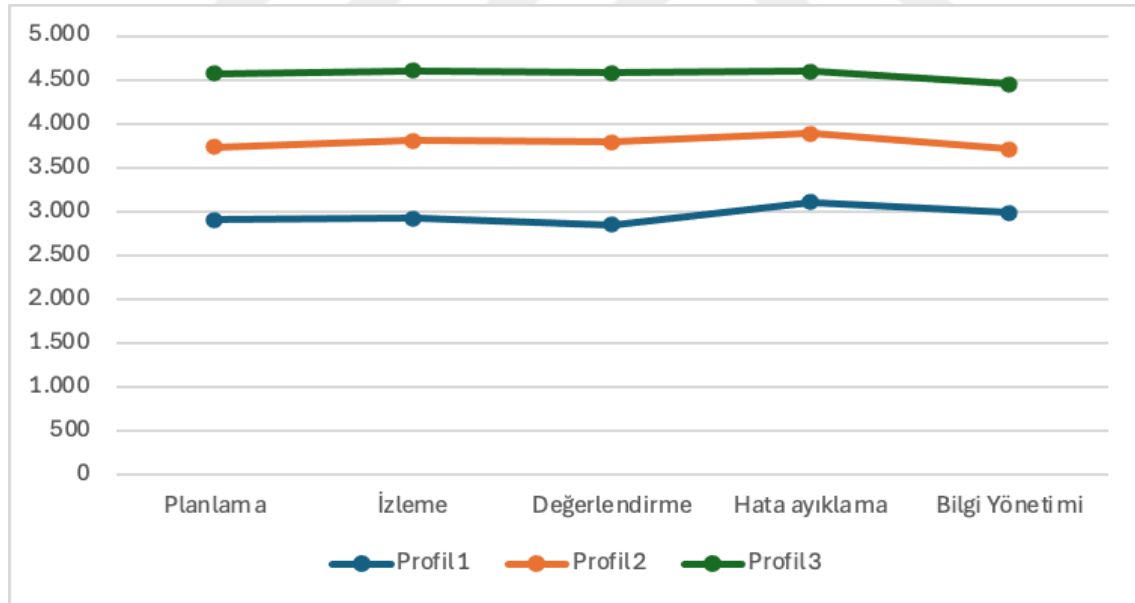
(Nylund vd., 2007). Tüm ölçütler bir arada değerlendirildiğinde, en uygun model üç profilli bir yapıdır. Bu yapı, örnekleme üstbilişsel farkındalığın üç düzeyde gruplandığını göstermektedir.

Profil çözümlemesinin ardından profillerin, Üstbilişsel Farkındalık alt boyut (planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetimi) düzeylerini belirlemek amacıyla grup ortalamaları incelenmiştir. Profillerin grup ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Üç Profilli Modelin Değişken Ortalamaları

Değişken	n (%)	Planlama Ort. (SE)	İzleme Ort. (SE)	Değerlendirme Ort. (SE)	Hata Ayıklama Ort. (SE)	Bilgi Yönetimi Ort. (SE)
Profil 1	132 (%25)	2.906 (.060)	2.919 (.060)	2.848 (.063)	3.104 (.070)	2.990 (.061)
Profil 2	259 (%49)	3.733 (.041)	3.813 (.042)	3.787 (.047)	3.890 (.041)	3.712 (.034)
Profil 3	133 (%25)	4.577(.051)	4.603 (.044)	4.587 (.044)	4.598 (.048)	4.451 (.048)



Şekil 2. Üstbilişsel Farkındalık Boyutlarına Dayalı Profillerin Ortalama Puanları

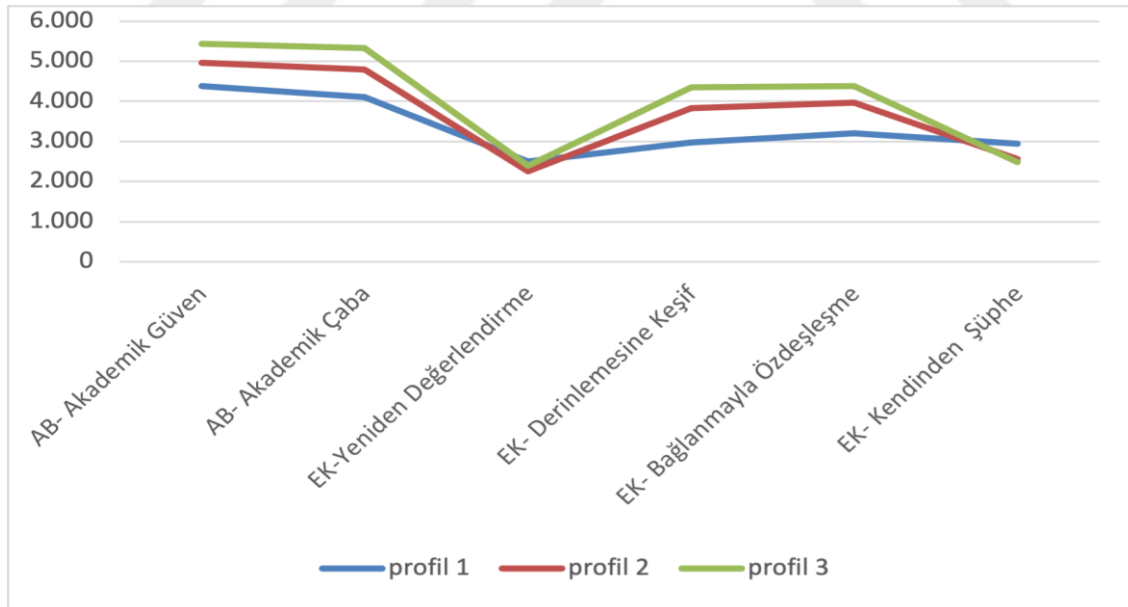
Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık düzeyinin bütün boyutlarda profillere göre farklılaştığı görülmektedir. 1. profil, tüm boyutlarda en düşük ortalamalara sahiptir. Bu profil, öğrenme sürecinde üstbilişsel farkındalığı düşük olan öğrenci grubunu temsil etmektedir. 2. profil, tüm boyutlarda orta düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların %49’unun 2. profilde yer aldığı ve

örneklemedeki en yaygın grup olduğu görülmektedir. Son olarak 3. profil ise tüm boyutlarda en yüksek ortalamalara sahiptir. Üç profil arasındaki bu anlamlı farklılaşma, örneklemin Üstbilişsel Farkındalık yapısının belirgin biçimde ayrıışan 3 gizil alt gruba ayrıldığını göstermektedir. Profiller üstbilişsel farkındalık ortalamalarına göre 1’den 3’e doğru sırasıyla Düşük Düzey, Orta Düzey ve Yüksek Düzey olarak isimlendirmiştir.

Tablo 10

Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçlerine göre profil gruplarındaki farklılıklar

	Profil 1 (Düşük ÜBF)		Profil 2 (Orta ÜBF)		Profil 3 (Yüksek ÜBF)	
	Ortalama	Standart Hata	Ortalama	Standart Hata	Ortalama	Standart Hata
Akademik Güven	4.378	.076	4.957	.052	5.440	.069
Akademik Çaba	4.108	.083	4.791	.061	5.334	.076
Yeniden Değerlendirme	2.506	.094	2.263	.069	2.399	.119
Derinlemesine Keşif	2.977	.072	3.833	.046	4.349	.070
Bağlanmayla Özdeşleşme	3.211	.085	3.974	.050	4.385	.080
Kendinden Şüphe	2.952	.088	2.565	.071	2.481	.118



Şekil 3. Üstbilişsel Farkındalık Boyutlarına Dayalı Üç Profilli Çözüm için Standartlaştırılmış Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Boyutları

Üstbilişsel Farkındalık profil gruplarındaki farklılıklar, grupların Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri boyutlarına göre incelenmiş ve her profilin bu boyutlarda aldığı ortalama puanlar Tablo 10’da ve Şekil 3’te sunulmuştur. Sonuç

olarak, üniversite öğrencilerinde ortaya çıkan 3 üstbilişsel profilin eğitimsel kimlik ve akademik benlik kavramları açısından farklı örüntüler sergiledikleri görülmüştür.

Bulgular, profiller arasında Akademik Güven açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 108.50, p = 0.000$). Düşük Düzey Profil'in Akademik Güven puanları hem Orta Düzey Profil'den ($\chi^2 = 37.775, p = 0.000$) hem de Yüksek Düzey Profil'den ($\chi^2 = 108.505, p = 0.000$) anlamlı olarak daha düşüktür. Yüksek Düzey Profil'in Akademik Güven düzeyi Orta Düzey Profil'den daha yüksektir ($\chi^2 = 29.360, p = 0.000$). Benzer biçimde, profiller arasında Akademik Çaba açısından da anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\chi^2 = 118.716, p = 0.000$). Düşük Düzey Profil'in Akademik Çaba puanları hem Orta Düzey Profil'den ($\chi^2 = 41.440, p = 0.000$) hem de Yüksek Düzey Profil'den ($\chi^2 = 118.672, p = 0.000$) anlamlı olarak daha düşüktür. Yüksek Düzey Profil'in Akademik Çaba düzeyi Orta Düzey Profil'den daha yüksektir ($\chi^2 = 28.973, p = 0.000$).

Bulgular Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından incelendiğinde, profiller arasında Derinlemesine Keşif Süreçleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\chi^2 = 191.982, p = 0.000$). Düşük Düzey Profil'in Derinlemesine Keşif puanları, hem Orta Düzey Profil'den ($\chi^2 = 94.455, p = 0.000$) hem de Yüksek Düzey Profil'den ($\chi^2 = 117.313, p = 0.000$) anlamlı olarak daha düşüktür. Yüksek Düzey Profil'in Derinlemesine Keşif düzeyi Orta Düzey Profil'den daha yüksektir ($\chi^2 = 35.301, p = 0.000$). Benzer şekilde, profiller arasında Bağlanmayla Özdeşleşme Süreçleri açısından da anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($104.741, p = 0.000$). Düşük Düzey Profil'in Bağlanmayla Özdeşleşme puanları, hem Orta Düzey Profil'den ($\chi^2 = 57.131, p = 0.000$) hem de Yüksek Düzey Profil'den ($\chi^2 = 101.290, p = 0.000$) anlamlı olarak daha düşüktür. Yüksek Düzey Profil'in Bağlanmayla Özdeşleşme düzeyi Orta Düzey Profil'den daha yüksektir ($\chi^2 = 17.592, p = 0.000$). Öte yandan, profiller Kendinden Şüphe Süreçleri açısından da anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($14.822, p = 0.001$). Düşük Düzey Profil'in Kendinden Şüphe puanları, hem Orta Düzey Profil'den ($\chi^2 = 11.026, p = 0.001$) hem de Yüksek Düzey Profil'den ($\chi^2 = 10.296, p = 0.001$) anlamlı olarak daha yüksektir. Ancak Orta Düzey Profil ile Yüksek Düzey Profil arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 0.353, p = 0.552$). Son olarak, Yeniden Değerlendirme Süreçlerinde ise profiller arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 4.194, p = 0.123$). Yani elde araştırmada elde edilen üç profil Yeniden Değerlendirme boyutu açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Yorumlar

Bu tez çalışması yükseköğretime, benzer akademik başarı düzeyleri ile başlayarak görece homojen bir yapı sergileyen beliren yetişkin üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerine yönelik bireysel farklılıklarını kişi merkezli yaklaşımla ele almaktadır. Öğrenciler, üniversite eğitimi sürecindeki eğitimsel yönelim farklılaşmasını anlamak amacıyla Üstbilişsel Farkındalık düzeylerine göre gizil alt gruplara ayrılmıştır. Elde edilen profiller, Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından incelenmiştir.

Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Uyarlamasına İlişkin Yorumlar

Eğitimsel Kimlik kavramı uluslararası literatüre nazaran yeni girmiş bir kavramdır (Crocetti vd., 2008). Eğitimsel kimliğin ölçülmesi genellikle kişisel kimliğin ideolojik alt boyutu kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla kavramı doğrudan ölçmeye yönelik ölçme araçları henüz sınırlıdır. Türkçe literatürde ise eğitim bağlamındaki kimlik alanlarını ölçmeye yönelik bir takım ölçme araçları bulunmakla birlikte hiçbirisi tez çalışmasında incelenen yapıyı doğrudan ölçmeye uygun değildir. Türkçe literatürde bulunan eğitim bağlamındaki kimlik ölçekleri, Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (Yıldız ve Çetin, 2020), Öğretmen Kimliği Ölçeği (Aydın ve Aslan, 2024), Akademik Kimlik Ölçeği (Karsantık, 2019) olarak örneklenebilir. Tez çalışması kapsamında, sadece eğitimsel kimliği ölçmeye odaklanan bir araç olan Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu (Christiaens vd., 2022), Türkçe'ye ve üniversite bağlamına uyarlanmıştır. Ölçek uluslararası alanyazında daha çok lise düzeyindeki öğrenciler ile kullanılmış olmasına rağmen bu uyarlama ile bu tez çalışmasında üniversite bağlamında kullanılmıştır.

Betimsel İstatistiklere İlişkin Yorumlar

Araştırmanın korelasyonel bulguları incelendiğinde, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık, Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri arasındaki ilişkilerin kuramsal olarak beklenen biçimde olduğu görülmektedir. Üstbilişsel Farkındalık ile Akademik Benlik Algısı arasındaki pozitif yönlü ilişkiler, öğrenme sürecini daha bilinçli yöneten öğrencilerin, akademik benliklerine ilişkin daha olumlu değerlendirmeler yaptığını göstermektedir. Flavell'in

(1979) Üstbiliş Kuramında vurguladığı üzere, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve gerektiğinde strateji değiştirebilmesi, öğrenme sürecini daha etkili yürütmesini sağlamaktadır. Ayrıca Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri, üstbilişsel süreçlerin Akademik Benlik Algısıyla karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ifade etmektedir (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002). Üstbilişsel süreçlerini daha işlevsel kullanan öğrenciler öğrenmeye daha derinlikli yaklaşmakta ve daha düzenli çalışmaktadır (Tuononen vd., 2023). Dolayısıyla örneklemdeki Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Benlik Algısı arasındaki korelasyonel ilişki, öğrencinin kendi öğrenmesini bilinçli olarak düzenlemesinin akademik görevlerini daha kontrol edilebilir algılayarak yüksek Akademik Benlik Algısı göstermesi yönünde yorumlanabilir.

Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin korelasyonel bulguları incelendiğinde, Derinlemesine Keşif ve Bağlanmayla Özdeşleşme boyutlarının hem Üstbilişsel Farkındalık hem de Akademik Benlik Algısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrenme sürecine yönelik üstbilişsel düzenleme becerileri ve Akademik Benlik Algısı arttıkça, mevcut eğitimsel bağlanmasının daha derinlikli ele alındığına ve bağlanmanın içselleştirilme eğiliminin de arttığına işaret etmektedir. Çünkü güçlü bağlanma öğrenmeye atfedilen değeri ve kontrol algısını artırmaktadır (McKay vd., 2022).

Öte yandan uyumsuz kimlik gelişimini yansıtan Kendinden Şüphe boyutu, Akademik Benlik Algısı ve Üstbilişsel Farkındalık ile negatif yönde ilişkilidir. Bu bulgu öğrencinin bağlanmasıyla alakalı kararsızlık ve şüphesinin arttığı durumlarda, düzenleme süreçlerinin ve öz yeterliğine ilişkin algısının zayıfladığına işaret etmektedir. Kendinden Şüphe literatürde psikolojik uyum açısından riskli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Luyckx vd., 2006; Crocetti vd., 2008). Ayrıca Üstbilişsel Deneyimler Modeline göre, öğrenme esnasındaki emin olamama hissi ve zorluk algısı, üstbilişsel strateji seçimlerini ve bireyin çabasını sürdürmesini olumsuz olarak etkilemektedir (Efklides, 2006). Dolayısıyla literatür ışığında, Kendinden Şüphe sürecinin artmasıyla Akademik Benlik Algısı ve Üstbilişsel Farkındalığın azalması anlamlıdır.

Yeniden Değerlendirme boyutu ise, Akademik Benlik Algısıyla negatif yönde ilişkilirken; Üstbilişsel Farkındalıkla anlamlı ilişki göstermemektedir. Birey eğitimsel bağlanmasındaki tatmini azalıp alternatifleri daha fazla değerlendirmeye başladıkça; akademik öz değerlendirmeleri de daha olumsuz olmaya başlayabilir (Crocetti vd., 2008; Marsh, 1986). Üstbilişsel Farkındalık süreçleri, bireyin öğrenmeyi yönetme becerilerine odaklanmaktadır (Schraw ve Dennison, 1994). Ancak öğrencilerin mevcut

bağlanmasından ayrılıp alternatif seçenekleri aktif olarak değerlendirmesi, onların öğrenmeyi yönetme biçimlerinden ziyade eğitimsel kimliğin kapalı ve normatif yapısı ve eğitim sisteminin bağlamsal özelliklerinden etkileniyor olabilir (Meeus vd., 1999; Negru-Subtirica, 2024) Bu sebeple Üstbilişsel Farkındalığın Yeniden Değerlendirme ile korelasyonel bir ilişki göstermemesi kuramsal açıdan anlaşılabilir.

Araştırmanın değişkenleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, yalnızca Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin Derinlemesine Keşif ve Yeniden Değerlendirme boyutlarında cinsiyetler arası anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre Derinlemesine Keşif sürecinde daha fazla bulunmaktadır. Bu durum kadınların mevcut bağlanmalarını daha derinlemesine sorguladıklarını işaret etmektedir. Öte yandan Yeniden Değerlendirme boyutunda sonuçlar tam tersini göstermektedir. Erkek öğrenciler Yeniden Değerlendirme boyutunda kadın öğrencilere göre daha yoğun yer almaktadır. Bu durum erkek öğrencilerin bağlanmalarından tatminsizlik duyarak alternatifleri daha fazla gözden geçirdiğini işaret etmektedir. Ancak her iki boyuttaki düşük etki büyüklükleri, bu farklılıkların gelişim dönemine ve bağlama özgü sınırlı eğilimler olabileceğini göstermektedir. Ayrıca araştırmadaki diğer değişkenlerde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmediğinden, değişkenlerin beliren yetişkinlik döneminde cinsiyetten bağımsız olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmanın değişkenleri eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında, yalnızca Akademik Benlik Algısı toplam puanı ve boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Üstbilişsel Farkındalık ve Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin ise eğitim düzeyine göre farklılaşmayan yapılar olduğu gözlenmiştir. Anlamlı farklılıkların kaynaklandığı grupları tespit etmek amacıyla yapılan Post-hoc karşılaştırmalar incelendiğinde, Akademik Güven boyutunda ve Akademik Benlik Algısı toplam puanında önlisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu fark edilmektedir. Bu bulgu, Akademik Benlik Algısının, bireyin nesnel akademik yeterliğinin bir yansıması olmadığını, içinde bulunduğu akademik bağlam ve sosyal karşılaştırmalar yoluyla şekillendiğini düşündürmektedir; bu yorum Akademik Benlik Algısı kuramsal çerçevesiyle de uyumludur (Marsh ve Parker, 1984; Marsh, 1986). Türkiye’de öğrenciler yükseköğretime geçişte merkezi sınav sistemi ile değerlendirilmektedir. Lisans programlarına geçiş sürecinde öğrencilerden (önlisans programlarına göre) daha fazla değerlendirme aşamasında daha yüksek performans göstermeleri beklenmektedir. Bu durum lisans düzeyindeki öğrencilerin daha nitelikli homojen gruplarda eğitim almaya başlamasını sağlamaktadır. Öğrenciler kendileri gibi

diğer başarılı öğrencilerle birlikte lisans eğitimi alırken çeşitli içsel ve dışsal karşılaştırmalar yaparak akademik benliklerini sürekli olarak değerlendirebilir. Önlisans düzeyinde ise akademik beklentilerin ve grup içi rekabetin görece düşük olmasından dolayı öğrenciler kendilerini küçük bir havuzda büyük bir balık olarak görüp yaptıkları içsel ve dışsal karşılaştırmalar ile akademik benliklerini daha olumlu algılamış olabilir. Akademik Çaba boyutunda ise, eğitim düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarında anlamlı sonuç çıkmasına rağmen post-hoc testlerde gruplar arası farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum Akademik Çaba boyutunda gözlenen farklılığın tutarlı ve güçlü bir grup ayrışmasına dayanmadığını açıklamaktadır.

Örtük Profil Analizine İlişkin Yorumlar

Tez çalışmasının birinci araştırma sorusu, üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık düzeylerine göre gizil alt gruplarının belirlenmesi üzerinedir. Bu bağlamda Üstbilişsel Farkındalık kişi merkezli bir yaklaşım olan örtük profil analizi ile incelenmiş; Düşük, Orta ve Yüksek Düzey olmak üzere üç farklı Üstbilişsel Farkındalık profili belirlenmiştir. Bu profiller, beliren yetişkin üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık açısından belirgin biçimde farklılaştığını göstermektedir. Profillerin incelendiğinde, Düşük Düzey Profil’den Yüksek Düzey Profil’e doğru üstbilişsel farkındalığın tüm boyutlarında sistematik ve belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Bu sistematik artışın ortasında yer alan Orta Düzey Profil, örneklemin neredeyse yarısını kapsamakta ve beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün öğrenme süreçlerini tüm boyutlarda kısmen düzenleyebildiğini ancak bu düzenlemenin tutarlı olmadığını göstermektedir. Profiller arasındaki sistematik artış, üstbilişsel farkındalığın tüm boyutlarının birlikte işlediği bütüncül bir yapı olduğunu işaret ederek; kuramsal çerçeveyi doğrulamaktadır (Schraw ve Dennison, 1994). Ayrıca Orta Düzey Profil, üstbilişsel farkındalığın gelişmeye ve zayıflamaya açık dinamik yapısını yansıtan bir geçiş grubu olarak yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen üç profilli yapı, literatürdeki kişi odaklı yaklaşımla yürütülen diğer çalışmalarla birlikte ele alındığında daha net yorumlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının kümeleme analizi ile incelendiği bir çalışmada, Üstbilişsel Farkındalık iki uç grupta incelenmiştir (Urban vd., 2021). Bu iki grup birbirinden öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve yaratıcılık süreçleri açısından farklılaşmaktadır. Bu tez çalışmasında kullanılan örtük profil analizi, diğer

çalışmada (Urban vd., 2021) kullanılan kümeleme analizine göre, yöntemsel olarak daha duyarlı bir ayrışma göstermektedir. Orta Düzey Profilin elde edilmesi örtük profil analizinin yüksek duyarlı ayrışmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca literatürdeki bir başka kişi odaklı çalışmanın bulguları (Tuononen vd., 2023), bu tez çalışmasındaki yüksek duyarlılıkları ayrışmayı destekler niteliktedir. Tuononen ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında, Derin ve Düzenli Öğrenme, Derin ancak Düzensiz Öğrenme ve Tutarsız Öğrenme olmak üzere üç öğrenme profili bulunmaktadır. Bu profiller incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları aynı olsa bile tek tip Üstbilişsel Farkındalık örüntüsü sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla üç profilli Üstbilişsel Farkındalık yapısı literatür ışığında anlamlı bir yer bulmaktadır.

Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri Açısından Örtük Profil Farklılıklarına ilişkin Yorumlar

Tez çalışmasının ikinci araştırma sorusu, elde edilen örtük profillerin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından farklılaşmasının incelenmesi üzerinedir. Örtük profiller Akademik Benlik Algısı açısından ele alındığında, Düşük Düzey Profil'den, Yüksek Düzey Profil'e doğru her iki boyutun da sistematik biçimde gittikçe arttığı görülmektedir. Kuramsal düzeyde ifade edildiği üzere, Üstbilişsel Farkındalık ile bireyin akademik hedeflerine yönelik gösterdiği çaba ve sebat karşılıklı olarak ilişkilidir (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002). Dolayısıyla Üstbilişsel Farkındalık arttıkça Akademik Çabanın artması bulgusu kuramsal düzeyde anlamlıdır. Ayrıca kuramsal literatürde belirtildiği gibi, Üstbilişsel Farkındalık öğrenme süreçlerini düzenleme becerilerini destekleyerek bireyin akademik güven algısını güçlendirmektedir (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002). Güncel literatür de bu kuramsal vurguyu desteklemektedir; Akademik Benlik Algısı yüksek öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı da yüksektir (Swalaha ve Sameer Babu, 2024). Bu çerçevede üstbilişsel farkındalığın yüksek olduğu profile Akademik Güvenin de yüksek olması bulgusu yerindedir. Literatür ışığında, Üstbilişsel Farkındalık profillerinin Akademik Benlik Algısı açısından farklılaşması anlamlıdır.

Örtük profiller Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından ele alındığında, Derinlemesine Keşif boyutunun Düşük Düzey Profil'den, Yüksek Düzey Profil'e doğru sistematik biçimde arttığı gözlenmiştir. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin derinlemesine keşfi de yüksektir. Bu pozitif yönlü ilişki iki yapının ortak

doğasından kaynaklanıyor olabilir. Grotevant'a göre (1987), kimlik gelişimi bireyin seçimlerini hayat boyu sorgulayıp değerlendirdiği bir inşa sürecidir. Ayrıca birey mevcut bağlanmasını gerçekleştirdikten sonra seçimini derinlemesine keşif yoluyla izleyip değerlendirir; eğer seçiminden memnun olursa bağlanmasını sürdürür (Luyckx vd., 2006). Dolayısıyla Derinlemesine Keşif bireyin seçimleri üzerinde aktif bir izleme ve değerlendirme yaptığı süreçtir. Üstbilişsel Farkındalık ise bireyin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi stratejiler ile yönetmesini ifade etmektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Aktif izleme ve değerlendirme süreçleri bu iki yapının birlikte artmasını kuramsal düzeyde mümkün kılmaktadır. Güncel literatürde üstbilişsel stratejileri eğitiminin ve farkındalığın, bireylerin öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme kapasitesini artırarak eğitim alanındaki kimliklerini geliştirdiği görülmüştür (Farazandeh vd., 2022; Chen, 2024). Böylece derinlemesine keşif ve Üstbilişsel Farkındalık arasındaki pozitif ilişki literatür çerçevesinde desteklenmiştir.

Benzer biçimde Bağlanmayla Özdeşleşme boyutunun da Düşük Düzey Profil'den, Yüksek Düzey Profil'e doğru sistematik biçimde arttığı görülmektedir. Bu bulgu üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin eğitimsel seçimleriyle daha güçlü özdeşleştiklerini işaret etmektedir. Erikson (1956) kimliği, bireyin geçmiş yaşantıları ile gelecek hedeflerini bütünleştiren bir yapı olarak ele almaktadır. Dolayısıyla bireyin yaşantıları sonucunda ve hedefleri çerçevesinde yaptığı seçimleri içselleştirmesi, sağlıklı kimlik gelişiminin göstergesidir. Üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler geçmiş yaşantılarını daha bilinçli değerlendirip; gelecek hedeflerini daha bilinçli planladıklarından eğitimsel seçimleriyle daha fazla özdeşleşebiliyor olabilir. Güncel çalışmalar öğrenme süreçlerine atfedilen yüksek içsel değer, eğitimsel bağlanmaları artırdığını işaret etmektedir (McKay vd., 2022). Bu çerçevede üstbilişsel farkındalığın benliğe daha uyumlu bağlanmalar geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan Kendinden Şüphe boyutunun, Düşük Düzey Profil'den, Yüksek Düzey Profil'e doğru sistematik biçimde azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu üstbilişsel farkındalığı yüksek öğrencilerin, eğitimsel seçimlerine ilişkin daha az belirsizlik ve kararsızlık yaşadığını ifade etmektedir. Üstbilişsel Deneyimler Modeli'ne göre (Efklides, 2006) öğrenme sürecinde yaşanan kararsızlık ve emin olamama hissi bireyin öğrenmeye yönelik öz değerlendirmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Üstbilişsel farkındalığı yüksek bireyler bu yaşantıları öğrenme sürecindeki geri bildirimler olarak algılayıp düzenleme sürecine daha kolay dahil edebilirken; üstbilişsel farkındalığı düşük bireyler bu yaşantıların yol açtığı olumsuz duygulanımdan dolayı mevcut bağlanmalarıyla alakalı

daha fazla kuşku duyabilirler. Nitekim literatürde de yüksek öz kuşkunun, bireyin bağlanmasını zayıflattığı ve psikolojik uyum açısından riskli olduğu vurgulanmıştır (Luyckx vd., 2006; Crocetti vd., 2008). Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığın, öğrenme sürecindeki kararsızlık ve belirsizlik hissinde psikolojik bir tampon gibi bağlanmayı koruduğu düşünülebilir.

Diğer Eğitimsel Kimlik Süreçlerinin aksine Yeniden Değerlendirme boyutunda, Üstbilişsel Farkındalık profilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu araştırmacının, çalışmanın başındaki beklentilerinden farklıdır. Kendinden Şüphe sürecinde fark görülmüşken; Yeniden Değerlendirme sürecinde görülmemesi, sağlıklı kimlik sürecini olumsuz etkileyen bu iki sürecin her zaman paralel olmadığına işaret eder. Kuramsal olarak bireyin mevcut bağlanmasından tatmin olmadığı durumlarda alternatifleri değerlendirmesini ifade eden süreç, pratikte eğitimsel kimliğin kapalı normatif yapısına takılmaktadır (Crocetti vd., 2008, Meeus vd., 1999). Yeniden Değerlendirme sürecinin gerçekleşmesi çoğu zaman eğitim sisteminin esnekliğine ve sunduğu seçeneklere bağlı olabilmektedir. Eğitimsel yönelimin sistem tarafından erkenden belirlendiği eğitim sistemindeki öğrencilerin, geç belirlenenlere kıyasla, eğitimsel kimliği daha erken sınırlandırılmakta ve daha az esnek olmaktadır (Negru-Subtirica, 2024). Dolayısıyla eğitimsel kimliği erken sınırlanan öğrencilerin Yeniden Değerlendirme süreci de daha sınırlı olabilir. Ayrıca Türkiye bağlamında üniversiteye giriş uzun hazırlık dönemleri, yüksek rekabet ve yüksek maliyet gerektiren zorlu bir süreçtir. Öğrenciler yükseköğretime başladıktan sonra, seçimlerinden memnun olmasalar bile yıpratıcı üniversiteye hazırlık sürecini tekrar yaşamayı göze alamadığından alternatifleri değerlendirmeyebilirler. Her ne kadar bu tez çalışmasının örneklemini, eğitimsel seçimlerinde en esnek davranabilecek grup olan beliren yetişkinler olarak belirlenmiş olsa da; eğitim sisteminin bağlamsal özelliklerinden dolayı Yeniden Değerlendirme süreci sınırlanmış olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle ulaşılan genel sonuçlara yer verilecektir. Ayrıca ulaşılan sonuçlar çerçevesinde gelecek araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulacaktır.

Sonuçlar

Bu çalışmada beliren yetişkin üniversite öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık örüntüleri Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri bağlamında incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında kullanılan Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu, Türkçe'ye ve üniversite bağlamına uyarlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık gizil alt gruplarının belirlenerek Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırma kapsamında uyarlanan Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Sonrası Formu, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin Eğitimsel Kimlik Süreçlerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Literatürde çoğunlukla lise düzeyinde kullanılan ölçek, bu uyarlama çalışması sayesinde ilk defa bu tez çalışmasında üniversite düzeyinde uygulanmıştır.
- Araştırmanın korelasyonel bulgularında, Üstbilişsel Farkındalık ile Akademik Benlik Algısı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından değerlendirildiğinde ise farklı yönlerde çeşitli ilişkiler olduğu saptanmıştır. Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Benlik Algısının, Derinlemesine Keşif ve Bağlanmayla Özdeşleşme boyutları ile pozitif yönde; Kendinden Şüphe boyutu ile negatif yönde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Yeniden Değerlendirme boyutu ise Akademik Benlik Algısı ile negatif yönde ilişkili olmasına rağmen Üstbilişsel Farkındalık ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir.
- Araştırma değişkenlerinin cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmaları incelendiğinde, cinsiyete göre yalnızca Eğitimsel Kimlik Süreçlerinden

Derinlemesine Keşif ve Yeniden Değerlendirme süreçlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken; eğitim düzeyine göre ise yalnızca Akademik Benlik Algısının farklılaştığı görülmüştür.

- Araştırma sonucunda, beliren yetişkin üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığın, Düşük, Orta, Yüksek Düzey olmak üzere üç gizil profile toplandığı anlaşılmıştır. Profiller incelendiğinde, Üstbilişsel Farkındalık boyutlarının tamamının Düşük Düzey Profilden Yüksek Düzey Profile doğru sistematik olarak arttığı saptanmıştır.
- Üstbilişsel Farkındalık profilleri Akademik Benlik Algısı açısından karşılaştırıldığında, Akademik Benlik Algısı toplam puanı ve boyutları Düşük Düzey Profilden Yüksek Düzey Profile doğru sistematik ve bütüncül bir artış göstermiştir. Yani Üstbilişsel Farkındalık düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin güçlü bir akademik benlik kavramına sahip olduğu görülmektedir.
- Üstbilişsel Farkındalık profilleri Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından karşılaştırıldığında, Düşük Düzey Profilden Yüksek Düzey Profile doğru, Derinlemesine Keşif ve Bağlanmayla Özdeşleşme süreçlerinde artış; Kendinden Şüphe sürecinde azalış saptanmıştır. Yeniden Değerlendirme süreci ise profiller arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani Üstbilişsel Farkındalık düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin başarılı Eğitimsel Kimlik Süreçleriyle olumlu, başarısız kimlik süreçleri ile olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmektedir.

Öneriler

Çalışma kapsamında belirlenen öneriler gelecek araştırmalara ve saha uygulamalarına yönelik olarak aşağıda sunulmaktadır.

Gelecek Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma kapsamında çalışmanın amacına uygun olarak Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği'nin yalnızca Geçiş Sonrası Formu Türkçe'ye ve üniversite bağlamına uyarlanmıştır. Bu ölçeğin Geçiş Öncesi Formunun da uyarlanarak Türkçe literatüre kazandırılması önerilmektedir.

2. Bu araştırma kesitsel araştırma deseniyle yürütüldüğünden; değişkenler belirli bir zaman noktasında ölçülmüştür. Ancak çalışmanın değişkenlerinden olan Eğitimsel Kimlik süreç temelli bir yapıdır, dolayısıyla farklı zaman noktalarında farklılaşmalar gösterebilir. Bu doğrultuda, Eğitimsel Kimlik Süreçleri Ölçeği Geçiş Öncesi ve Geçiş Sonrası formunun kullanıldığı, zaman noktalarının farklı eğitim basamaklarında yer aldığı boylamsal bir çalışma tasarlanarak Eğitimsel Kimliğin süreç içinde değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın boylamsal biçimde yeniden kurgulanması elde edilen Üstbilişsel Farkındalık profillerinin zaman içindeki sürekliliğinin test edilmesi açısından da önemlidir.
3. Bu çalışma kapsamında Yeniden Değerlendirme Sürecinin Üstbilişsel Farkındalık Profilleri açısından farklılaşmadığı görülmüş ve bulgu eğitim sisteminin bağlamsal özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmanın farklı kültürlerde gerçekleştirilmesi ve böylece bu bulgunun kültürler arası geçerliliğinin kontrol edilmesi önerilmektedir.
4. Bu çalışma kapsamında eğitim sisteminin kapalı ve normatif yapısı sebebiyle öğrencilerin Yeniden Değerlendirme sürecinden uzak duruyor olabileceği çıkarımı yapılmıştır. Lise eğitimi sonrası üniversite sınavına tekrar hazırlanan mezunlar ve üniversitede bölüm değiştirenler gibi Yeniden Değerlendirme sürecine bilinçli dahil olan öğrencilerin tespit edilerek Üstbilişsel Farkındalık, Eğitimsel Kimlik Süreçleri ve Akademik Benlik Algısı yapılarının incelendiği bir çalışma yürütülmesi önerilmektedir.

Gelecek Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Düşük Düzey Profil, Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri açısından diğer profillere göre daha fazla risk altındadır. Üniversitelerde bu risk grubunun tespit edilerek psikolojik danışma ve rehberlik birimlerine yönlendirilmeleri önerilmektedir.
2. Üstbilişsel Farkındalık arttıkça birey mevcut eğitimsel bağlanması ile daha güçlü özdeşleşmektedir. Bu bağlamda, üniversiteye yeni başlayan öğrenciler için oryantasyon ve uyum programlarında, Üstbilişsel Farkındalık geliştirme çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir. Üstbilişsel farkındalığı geliştirme

alışmalarının, ğrencilere öğrenme süreçlerini yönetmeyi öğreterek yeni eğitim basamağına adaptasyonunu artıracakı düşünölmektedir.

3. Eğitim sisteminin yapılandırılmış yapısı öğrencilerin bağlanmalarından tatminsizlik yaşadıkları durumlarda alternatifleri değeriendirmesini zorlaştırıyor olabilir. Bu sebeple akademik danışmanlık merkezlerine, öğrencilere eğitim ve kariyer olanaklarını tanıtarak yatay ve dikey geçiş seçenekleri hakkında bilgilendirme yapmaları önerilmektedir. Ayrıca üniversitelere, bölümler arası geçişlerde esneklik sağlayan bir sistem hayata geçirmeleri önerilmektedir. Bu sistem sayesinde ilk yıl öğrenciler bölüm seçmeden disiplinler arası genel dersleri alır ve sonraki yıl daha bilinçli tercihler yaparak bölümlerini seçerler. Ülkemizde bu tür bir uygulama, Temel Geliştirme Programı ismiyle çeşitli özel üniversitelerde gerçekleştirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 833-856.
- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 545-557.
- Alt, D. ve Raichel, N. (2020). Reflective journaling and metacognitive awareness: Insights from a longitudinal study in higher education. *Reflective Practice*, 21(2), 145-158.
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I. ve Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Asparouhov, T. ve Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. *Mplus Web Notes*, 21(2), 1-22.
- Awad, G. H. (2007). The role of racial identity, academic self-concept, and self-esteem in the prediction of academic outcomes for African American students. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 188-207.
- Balashov, E., Pasicichnyk, I. ve Kalamazh, R. (2021). Metacognitive awareness and academic self-regulation of HEI students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(2), 161-172.
- Betz, A. R., King, B., Grauer, B., Montelone, B., Wiley, Z. ve Thurston, L. (2021). Improving academic self-concept and STEM identity through a research immersion: Pathways to STEM summer program. *Frontiers in Education*, 6, 674817. Frontiers Media SA.
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Education and Science*, 37(166).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (33. baskı). Pegem Akademi.
- Calsyn, R. J. ve Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145.

- Cantekin, Ö. F. ve Gökler, R. (2019). Matovu Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies- Social Sciences*, 14(4), 1355-1366.
- Cengelci, S., ve Egmir, E. (2022). The effect of 21st century learner skills and metacognitive awareness on early teacher identity. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 270-283.
- Cervin-Ellqvist, M., Larsson, D., Adawi, T., Stöhr, C. ve Negretti, R. (2021). Metacognitive illusion or self-regulated learning? Assessing engineering students' learning strategies against the backdrop of recent advances in cognitive science. *Higher Education*, 82(4), 477-498.
- Chen, Y. (2024). Basic psychological needs and successful academic identity among university students: The mediating roles of mindfulness and academic self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1-20.
- Christiaens, A. H. T., Nelemans, S. A., de Moor, E. L., Erentaitė, R., Vosylis, R. ve Branje, S. (2022). Psychometric qualities of the Educational Identity Processes Scale (EIPS). *Frontiers in Psychology*, 13, 861220.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, L. M. ve Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. Wiley.
- Crocetti, E., Rubini, M. ve Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222.
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A. ve Meeus, W. (2010). The Utrecht-management of identity commitments scale (U-MICS). *European Journal of Psychological Assessment*.
- de Moor, E. L., & Christiaens, A. H. T. (2025). A process- and status-centered approach to educational identity development in late adolescence: The importance for well-being. *Journal of Personality*, 93, 1282–1297.
- Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M. ve Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12, 792422.
- Efkliides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton ve Company.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121.

- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z. ve Yuan, Q. (2018). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569.
- Farazandeh, F., Younesi, J. ve Tarverdi, H. (2022). Effectiveness of learning strategies (cognitive and metacognitive) in the academic identity development among the students of Tehran University of Applied Sciences. *International Journal of Health Sciences*, 6(S3), 4061-4080.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. baskı). Sage.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Games, P. A. ve Howell, J. F. (1976). Pairwise multiple comparison procedures with unequal n's and/or variances: A Monte Carlo study. *Journal of Educational Statistics*, 1(2), 113-125.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222.
- Guo, X., Deng, W., Hu, K., Lei, W., Xiang, S. ve Hu, W. (2022). The effect of metacognition on students' chemistry identity: The chain mediating role of chemistry learning burnout and chemistry learning flow. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(2), 408-421.
- Henderson, M., Hansen, K. ve Shure, N. (2017). Does academic self-concept predict further and higher education participation? *CGHE Working Paper Series (No. 26)* Centre for Global Higher Education,
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huvar, H., Talbot, R. M., Mason, H., Thompson, A. N., Ferrara, M., ve Wee, B. (2020). Science identity and metacognitive development in undergraduate mentor-teachers. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 31.
- International Test Commission. (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests (2. baskı). *International Journal of Testing*, 17(1), 2-29.
- Ives, J. ve Castillo-Montoya, M. (2020). First-generation college students as academic learners: A systematic review. *Review of Educational Research*, 90(2), 139-178.
- Jamovi Project. (2022). *Jamovi* [Bilgisayar yazılımı].

- Jónsdóttir, H. H. ve Blöndal, K. S. (2022). The choice of track matters: Academic self-concept and sense of purpose in vocational and academic tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 1-16.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (F. E. Şimşek, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2016)
- Kornreich-Leshem, H., Benabentos, R., Hazari, Z., Potvin, G., ve Kramer, L. (2022). The cognitive and affective roles of learning assistants in science, technology, engineering, and mathematics college classrooms: An exploration of classroom experiences and students' metacognitive awareness and disciplinary identity. *Science Education*, 106(3), 545-572.
- Kroger, J. (2000). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage Publications.
- Landberg, M. ve Porsch, R. (2022). Learner identity and learning-related dispositions of student teachers in different identity statuses. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103633.
- Lanza, S. T. ve Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157-168.
- Lee, B., Song, B. ve Rhee, E. (2020). Cognitive processes and their associations with vocational identity development during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 8(6), 530-541.
- Lo, Y., Mendell, N. R. ve Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778.
- Luo, R. Z. ve Zhou, Y. L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(6), 3005-3029.
- Luyckx, K., Goossens, L. ve Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.

- Marsh, H. W. ve Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W. ve Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Marsh, H. W. ve Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Matías-García, J. A., Cubero, M., Santamaría, A. ve Bascón, M. J. (2024). The learner identity of adolescents with trajectories of resilience: The role of risk, academic experience, and gender. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2739-2761.
- McKay, S., Freeman, E., Skues, J. L. ve Wise, L. (2022). Shaping the self through education: Exploring the links between educational identity statuses, appraisals of control and value, and achievement emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 1285-1305.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M. ve Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19(4), 419-461.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L. ve Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1008-1021.
- Mesáros, P., Mesárosová, M. ve Mesárosová, L. U. (2012). Learning to learn competency, metacognitive learning strategies and academic self-concept of university students. *International Journal of Arts ve Sciences*, 5(2), 489.
- Meyer, T., Schlechter, P., Schlichting, L. ve Morina, N. (2023). The struggle is relative: A comparative processing perspective on academic self-concept and student mental health. *Collabra Psychology*, 9(1), 88330.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus kullanıcı kılavuzu* (8. baskı). Muthén ve Muthén.
- Nederhand, M. L., Tabbers, H. K., De Bruin, A. B. H. ve Rikers, R. M. J. P. (2021). Metacognitive awareness as measured by second-order judgements among university and secondary school students. *Metacognition and Learning*, 16(1), 1-14.
- Negru-Subtirica, O. (2024). Educational identity processes in adolescence: An analysis of longitudinal evidence and the role of educational systems. *Child Development Perspectives*, 18(2), 123-129.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. baskı). McGraw-Hill.

- Nylund, K. L., Asparouhov, T. ve Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569.
- Nylund-Gibson, K. ve Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440-461.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., ve Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47, 135-144.
- Rivers, D. J., Vallance, M., ve Nakamura, M. (2021). Metacognitive knowledge and the self as socially distanced online learner: a virtual reality assisted analysis of academic self-concept. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1), 87-111.
- Russon, R. ve Sewell, A. (2025). Examining how academic self-concept and agency shaped a SEND learner's identity across the educational lifespan. In *Learner voices, perspectives, and positionings* (ss. 69-79). Routledge.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Siddiqui, G. K., Taj, S. ve Maqsood, F. (2020). Metacognitive awareness, procrastination and its impact on students' academic performance. *Sir Syed Journal of Education ve Social Research*, 3(4), 400-406.
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. ve Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445.
- Swalaiha, X. ve Sameer Babu, M. (2024). Significance of intra-personal intelligence and academic self-concept as predictors of metacognition. *International Journal of Studies in Psychology*, 4(1), 46-54.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson Education.

- Tak, C. C., Zulnaidi, H. ve Leong, L. K. (2022). Measurement model testing: Adaption of self-efficacy and metacognitive awareness among university students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(9), em2153.
- Teng, M. F. (2022). Effects of individual and group metacognitive prompts on tertiary-level students' metacognitive awareness and writing outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 601-612.
- Timar-Anton, C., Negru-Subtirica, O. ve Damian, L. E. (2023). The role of parental socioeconomic status and perceived career-related behaviors in developmental trajectories of educational identity in adolescence: A four-wave study. *European Journal of Personality*, 37(6), 782-797.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M., Hailikari, T. ve Parpala, A. (2023). Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles. *Metacognition and Learning*, 18(1), 37-54.
- Ulu, Y., & Yerdelen-Damar, S. (2024). Metacognition and epistemic cognition in physics are related to physics identity through the mediation of physics self-efficacy. *Physical Review Physics Education Research*, 20(1), 010130.
- Umadhay, J. M. L. (2025). Ethnic identity, academic self-concept, and achievement of Balaan learners within the municipality of Tampakan. *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, 4(2), 27-36.
- Urban, K., Pesout, O., Kombrza, J. ve Urban, M. (2021). Metacognitively aware university students exhibit higher creativity and motivation to learn. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100963.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Vrugt, A., ve Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and learning*, 3(2), 123-146.
- Wang, Y. ve Tambi, F. B. (2024). Correlation between students' perceived parental expectations and students' academic engagement: The intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 16-33.
- Weva, V. K., Napoleon, J.-S., Arias, K., Huizinga, M. ve Burack, J. A. (2024). Self-concept and the academic achievement of students from collectivist countries: A scoping review of empirical findings. *School Psychology International*, 45(4), 359-379.
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., ve Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749-1778.

- Xie, Y., Zeng, F., ve Yang, Y. (2024). A meta-analysis of the relationship between metacognition and academic achievement in mathematics: From preschool to university. *Acta Psychologica*, 249, 104486
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.





EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :22/05/2025

Toplantı Sayısı :5

Karar Sayısı :107

107-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri öğretim üyesi Doç. Dr. Gülendam AKGÜL'ün danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Nilay Köse'nin "Beliren Yetişkinlik Döneminde Akademik Benlik Algısı Psikolojik Belirleyicileri Eğitimsel Kimlik ve Üstbilişsel Farkındalık" başlıklı tezi ile ilgili Ankara Üniversitesi Senatosunun 22.05.2024 tarihli toplantısında 635/5996 sayılı kararı ile kabul edilen "Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" ne göre değerlendirilmiş ve incelenmiştir.

Yapılan değerlendirme ve inceleme sonucunda Doç. Dr. Gülendam AKGÜL'ün danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Nilay Köse'nin "Beliren Yetişkinlik Döneminde Akademik Benlik Algısı Psikolojik Belirleyicileri Eğitimsel Kimlik ve Üstbilişsel Farkındalık" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNIDIR
22/05/2025**

**Prof. Dr. Inayet AYDIN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı**

EK 2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri Örnek Maddeleri

Bu bölümde düşünme ve öğrenme süreçlerinize yönelik farkındalığınızı değerlendirmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sorular, öğrenme sürecinizi nasıl izlediğiniz, kontrol ettiğiniz ve düzenlediğinizle ilgilidir. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyarak size en uygun olacak şekilde derecelendiriniz (1: Hiçbir zaman 5: Her zaman).

- Amaçlarımı yerine getirip getirmediğimi düzenli olarak kendime sorarım.
- Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.
- Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.



EK 3. Akademik Benlik Algısı Ölçeği Örnek Maddeleri

Bu bölümde akademik benlik algınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sorular, akademik yaşantınıza dair düşünce ve değerlendirmelerinizi ölçmeyi amaçlamaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyarak size en uygun olacak şekilde derecelendiriniz (1: Kesinlikle Katılmıyorum 7: Kesinlikle Katılıyorum).

- Dersleri kolaylıkla takip edebiliyorum.
- Öğretim üyeleri benim çalışmalarında yetersiz olduğumu düşünür.
- Çoğu derste arkadaşlarımdan daha başarılıyım.



EK 4. Eğitimsel Kimlik Süreçleri Geçiş Sonrası Formu Uyarlaması rnek Maddeleri

Bu bölümde eğitim hayatınızla ilgili seşimleriniz, hedefleriniz ve bağlılık dzeylerinize yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sorular, eğitime dair düşünce ve duygularınızı değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatle okuyarak size en uygun olacak şekilde derecelendiriniz (1: Hiç Katılmıyorum 5: Tamamen Katılıyorum).

- Bana daha uygun bir niversite/bölüm olup olmadığını anlamak için farklı seçenekleri karşılaştırıyorum.
- Eğitim hayatımda hangi alanlarda güçlü ya da zayıf olduğumu anlamaya çalışırım.
- Bölümüm, gelecekte yapmak istediklerimi gerçekteřtirmeme olanak tanır.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Beliren Yetişkinlik Döneminde Üstbilişsel Farkındalık Profillerinin Akademik Benlik Algısı ve Eğitimsel Kimlik Süreçleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 06.02.2026 07.25
Gönderim Numarası	: 2690526601
Sayfa Sayısı	: 93
Sözcük Sayısı	: 21,017
Karakter Sayısı	: 153,947
Benzerlik Oranı	: %7
Savunma Tarihi	: 29.01.2026

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Nilay Köseman Köse

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Nilay Köseman Köse

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2023-2026
Lisans	Psikoloji	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2016-2022

Yayınlar: