



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ALPER AYHAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SPORDA PSİKO SOSYAL ALANLAR

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. AYLİN ZEKİOĞLU

MANİSA - 2016



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL
FARKINDALIK VE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ALPER AYHAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. AYLİN ZEKİOĞLU

TEZ SINAV JÜRİSİ
YRD. DOÇ. DR. AYLİN ZEKİOĞLU
DOÇ. DR. SERDAR TOK
YRD. DOÇ. DR. İSA SAGIROĞLU

MANİSA - 2016

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilemeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışım olmadığını beyan ederim.

Alper AYHAN

TEŞEKKÜR

Her İnsanın hayatında, hayatının gidişatını değiştiren, olaylar olduğu gibi onlara rehberlik eden, ışıklarını ve tebessümlerinin başta öğrencileri ve daha sonra diğer insanların yollarını aydınlatmak için bonkörce kullanan nadide, ender şahsiyetler vardır. Tez çalışmamın her aşamasında gerek bir öğretmen olarak gerekse bir abla gibi benimle ilgilenen ve bana rehberlik eden Yrd. Doç. Dr. Syn. Aylin ZEKİOĞLU' na,

Meslek etiğini ve üstün çalışma disiplinini bir yaşam felsefesi olarak benimsemiş, yaptığı çalışmalarla kendi alanında Türkiye'de önde gelen isimler arasında olmayı ve bu alanda kendinden sıkça söz ettirmeyi başarmış, öğrencilerini yetiştirmek ve çitalarını yükseltmek için sürekli gayret gösteren, meslek hayatım boyunca engin tecrübelerinden ve kabından taşan donanımından faydalanmanın benim için bir onur ve kıvanç vesilesi olmasını arzu ettiğim anabilim dalı başkanımız bilim insanı Doç. Dr. Syn. Serdar TOK' a,

Sporculuk hayatımın bitmesinin ardından bana rol model olup, yüksek lisansa hemen başlamamı sağlayan, akademik hayata hazırlamak için her türlü imkanını kullanan, üstün sporculuk ve antrenörlük başarısının yanında üstün insani ve evrensel değerlere azami derecede sahip olan ve bunları çevresindekilerde kazandırmak için sürekli çalışan değerli spor adamı Doç. Dr. Syn. Fatih ÇATIKKAŞ' a,

Beni bugününe kadar yetiştiren maddi manevi hiçbir desteği benden esirgemeyen ve her türlü kahrımı çeken anne ve babama, tez çalışmam sırasında manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim kardeşim Alpay AYHAN' a çok teşekkür ederim.

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Sosyo-demografik Değişkenlerin Dağılımı.....	35
Tablo 2. Sürekli Kaygı Ölçeği, Üst Biliş Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri.....	36
Tablo 3. Üst Biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 4. Üst Biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	38
Tablo 5. Üst Biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	39
Tablo 6. Üst Biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 7. Üst Biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 8. Üst Biliş Ölçeği Bütünü İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 9. Sürekli Kaygı Ölçeği İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 10. Sürekli Kaygı Ölçeğinin Üst biliş Ölçeği ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.....	47
Tablo 11. Üst Biliş Ölçeği ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.....	48
Tablo 12. Yaş Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst Biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	50
Tablo 13. Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Yaş Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	52
Tablo 14. Cinsiyet Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Bilişsel Farkındalık, Kontrol İhtiyacı, Alt	

Boyutu Toplam Puanları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanının Farklı Gruplar için t-Testi Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 15. Uğraşılan Spor Türü Grupları bakımından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilmezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	55
Tablo 16. Annenin Eğitim Durumu Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	58
Tablo 17. Babanın Eğitim Durumu Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	61
Tablo 18. Sınıf Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.....	64

KISALTMALAR

Üst Biliş 30 ölçeği
Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

ÜBÖ 30
STAI



İÇİNDEKİLER

BEYAN	iii
KISALTMALAR	vii
1. ÖZET	1
2. SUMMARY	3
3. GİRİŞ	4
4. GENEL BİLGİLER	7
4.1. Bilgiş	7
4.2. Bilinç	7
4.3. Üst Bilgiş.....	8
4.3.1. Bilgiş, Bilinç ve Üst Bilgiş Arasındaki İlişkisi.....	10
4.3.2. Üst Bilgişin Bileşenleri ve Alt Bileşenleri.....	10
4.3.2.1. Bazı Üst Bilgiş Bileşenlerinin Ve Alt Bileşenlerinin Şematize Halleri.....	12
4.3.2.1.1. Flavel Modeli	12
4.3.2.1.2. Brown'un modeli	14
4.3.2.1.3. Schraw ve Moshman'ın Modeli.....	14
4.3.2.1.4. Tobias ve Everson'un Modeli	15
4.3.3. Üst Bilgişin Gelişimi.....	16
4.3.4. Üst Bilgiş Öğretimi Ve Bazı Üst Bilgişsel Stratejiler.....	19
4.3.5. Üst Bilgiş Strateji Öğretiminin Dersler Açısından Gerekliliği.....	21
4.3.6. Sınıf Ortamında Yapılabilecek Basit Bir Üst Bilgiş Seviye Belirlemesi	22
4.3.7. Üst Bilgiş ve Spor Arasındaki İlişki	22
4.4. Kaygı.....	23
4.4.1. Durumluk Kaygı (state anxiety).....	24
4.4.2. Sürekli Kaygı (trait anxiety)	24
4.4.3. Spor ve Kaygı Arasındaki İlişki.....	25
4.4.4. Kaygı ve Üst Bilgiş Arasındaki İlişki	25
4.5. Araştırmanın önemi.....	25

4.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	26
4.7 Araştırmanın Varsayımları.....	26
5. GEREÇ VE YÖNTEM.....	27
5.1. Araştırmanın Amacı	27
5.2 Araştırmanın Soruları.....	27
5.3 Araştırmanın Tipi	27
5.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı	27
5.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	28
5.6. Araştırmanın Bağımlı-Bağımsız Değişkenleri.....	28
5.7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	28
5.7.1. Üst Biliş 30 Ölçeği	28
TABLO 1 Üst Biliş Alt Boyutları	29
Tablo 2. Üst biliş Ölçeği Bütünü İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.....	30
Tablo 3. Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.	34
Tablo 4. Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.	36
Tablo 6. Üst Biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.	38
Tablo 7. Üst Biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.	39
5.7.2 Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI).....	40
Tablo 8 de sürekli kaygı ölçeği için güvenirlik madde analiz sonuçları görülmektedir.	41
5.7.3. Sosyo-Demoğrafik Veri Formu	43
Tablo 9 Sosyo- demografik Değişkenlerin Dağılımı	43
5.8. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi	43
5.9 Verilerin Analizi.....	44
6.BULGULAR	45
7. TARTIŞMA	65

8. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
9. KAYNAKLAR.....	76
10.EKLER.....	82
Ek-1 üb-30 ölçeği.....	83
Ek-2 Kaygı ölçeği.....	75
Ek-3 Sosyo-demografik bilgi formu.....	75
Ek-4 Kaygı ölçeği kullanım izin yazısı.....	75
Ek-5 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Tez Çalışması İzini.....	87
Ek-6 Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Tez Çalışma İzni.....	88
Ek-7 Etik Kurul İzni.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	90

Başlık: Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst bilişsel Farkındalıkları ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencinin Adı: Alper AYHAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aylin ZEKİOĞLU

Anabilim Dalı: Sporda Psikososyal Alanlar Anabilim Dalı

1. ÖZET

Amaç: Bu araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesidir. Ayrıca beden eğitim öğretmeni adaylarının Üst bilişsel farkındalıklarının, yaş, cinsiyet, uğraştığı spor türü, anne ve babalarının eğitim durumları ve üniversitede eğitim gördükleri sınıflara göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Gereç ve Yöntem: Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi bölümünde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf olmak üzere toplam 385 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Üst biliş 30 ölçeği, sürekli kaygı ölçeği ve sosyo-demoğrafik veri formu kullanılmıştır. ÜBÖ 30 Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirliği Tosun ve Irak(2008) tarafından, sürekli kaygı ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1974-1977) tarafından yapılmıştır. Çalışma verileri SPSS programı 21.00 versiyonunda analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Analysis of Variances) ve bağlantısız gruplar için t-testi (independent t-test) ile karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Varyans analizlerinde gruplar arası farklılık elde edildiği koşulda hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu saptamak için de Tukey-B çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparison) testi uygulanmıştır.

Bulgular: Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puanının Üst Biliş Ölçeğinin Olumlu İnanç Alt Boyutu toplam puanı ile 0,185, Bilişsel Güven Alt Boyutu toplam puanı ile 0,389, Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu toplam puanı ile 0,027, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu toplam puanı ile 0,236, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu toplam puanı

ile 0,564 ve Üst biliş Ölçeği Genel toplam puanı ile 0,463 düzeyinde korelasyon katsayısı bulunmuştur.

Sonuç: Araştırmanın sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üst biliş, Kaygı, Spor



2. SUMMARY

Objective : In this study, it is aimed to examine the relationship between the meta cognitive awareness and trait anxiety levels of physical education teacher candidates. It is also investigated whether the meta cognitive awareness of physical education teacher candidates varies according to age, gender, type of sport they are pursuing, the educational status of their parents, and the classes they are educated at university.

Materials and Methods: The research group of the study are the students of Celal Bayar University Physical Education and Sports Teacher Training Department in the 2015-2016 academic year and physical education and sports teacher candidates in the Department of Sport Sciences and Technology of Dokuz Eylül University. The group consists of 385 students. As a data collection tool in this research; meta cognition 30 scale, trait anxiety scale and socio-demographic data form are used. MCQ-30 Scale Turkish adaptation, validity and reliability were performed by Tosun and Iraq (2008) and Turkish version of the trait anxiety scale, validity and reliability studies were performed by Öner and Le Compte (1974-1977). Study data was analyzed in the 21.00 version of the SPSS program. One-way analysis of variance (ANOVA) and independent t-test (ANOVA) were used to evaluate the data. In the analysis of variance, the Tukey-B multiple comparison test was used to determine which group differs from the group in which the differences were obtained.

Findings: The total score of Trait Anxiety Scale and the total score of meta cognition scale positive faith lower dimension was found 0,185. The Cognitive Trust Lower Dimension total score was found 0,389 and Cognitive Awareness Lower Dimension total score was found 0,027. Recalcitrance and emergency lower dimension total score was found 0,236. Need for Control lower dimension total score was found 0,564. And meta cognitive scale total score was found 0.463 for coefficient of correlation.

Conclusion: As a result of the research, among the physical education teacher candidates, there was a negative relationship between metacognitive awareness and trait anxiety levels.

Key Words: Metacognition, Anxiety, Sport

3. GİRİŞ

İnsanlığın var olduğu ilk günden günümüze insanoğlu çevresinde meydana gelen olayları, bu olayların neden ve sonuçlarını, doğasında var olan merak duygusu gereği incelemiş, elde ettiği bilgileri, gerek kalıcı olmasını sağlama ihtiyacından, gerek gelecekte kullanmak ihtiyacından, gerekse gelecek kuşaklara aktarmak için saklama koşullarını araştırmıştır. Bu ihtiyaçlar zamanla elde edilen bilgilerin önce resimler şeklinde mağara duvarlarına çizilmesiyle, daha sonra hiyerogliflerin taşlara ve tahtalara kazınmasıyla giderilmeye başlanmıştır. Ardından da yazının bulunmasıyla önce ceylan derilerinin, daha sonrada kâğıtların üzerine yazılarak giderilmeye çalışılmıştır. Bilginin ve bilgiye olan talebin artmasıyla bu ihtiyacı karşılamak için yeni yöntemler aranmış çeşitli baskı tekniklerinin geliştirilmesiyle 15. yüzyılda Hollanda'da günümüz matbaa tekniklerinin temelleri atılmış ve buradan ilkel haliyle bütün Avrupa'ya yayılmıştır. 18. yüzyılda gerçekleşmeye başlayan sanayi devrimi ve buharlı makinaların icadıyla bilgiye ulaşma ve bilgiyi çoğaltma teknikleri günümüzün baş döndüren internet ve bilişim dünyası için köprü vazifesi görmüştür. Bilgisayarların evlere girmesi, internet in yaygınlaşmayla mesafeler daralmış ve zaman kısalarak dünya haberleşme ve ulaşım açısından küçük bir köy, bilgiye erişim açısından ise büyük bir kütüphane halini almıştır. Bilgi üretimi 17 ve 18. Yüzyıl'a kadar Avrupa da, özellikle burjuva diye tabir edilen zengin kesim ile entelektüel diye adlandırılan halkın iyi eğitim görmüş olan kısmının elinde iken, 20. yüzyılın başlarında bilişim ve internet çağının başlamasıyla proletarya yani alt sosyal sınıf olarak adlandırılan toplumun, bir diğer önemli tabakasının da bilgi üretimine dahil olmasına öncülük etmiştir. Bilgi üretiminin ve bilgiye erişimin böylesine yaygınlaşması günümüzdeki bir lise öğrencisinin ortaçağdaki bir filozoftan daha bilgili hale getirirken, avantajlarının yanında dezavantajlarını da birlikte getirmiştir. İnsan zihnini gereksiz bilgilerle doldurup, istenildiği zaman gerekli bilgilere erişimi güçleştirerek bir bütün olarak hafızaya alınan bilgilere, parçalar halinde ulaşılmasına neden olmuştur. Öğrendiği bilgiyi hatırlamakta güçlük çeken öğrenci ve eğitimciler hiç farkında olmadan daha az zaman ve daha az enerji ile etkili öğrenme ve etkili öğretme tekniklerinin yollarını aramış, zihinsel ve bilişsel donanım ve kapasitelerini geliştirmek için zamanla kendilerince stratejiler gerçekleştirip, bu stratejileri sistematikleştirerek

profesyonelleşmişlerdir. Platon'un MÖ. 427 MÖ. 347 'kendi bilişinin farkına varma' diye ifade ettiği ve öğrencisi Aristoteles'in de aklın görmenin ve işitmenin ötesinde daha farklı bir gücü kullandığına işaret ederek zamanımızdan çok önce biliş ve üst biliş hakkında atmış oldukları temeller günümüz öğrenci ve eğitimcileri arasında da farkındalık kazanmıştır (Aktürk ve Şahin 2011). Belirli bir zümre tarafından önceden belirlenmiş, planlanmış, belirli bir müfredata göre yapılandırılmış, bilgilerin öğrencilere aktarılması ve daha sonra da aktarıldığı haliyle hatırlanmak üzere ezberlenmesine dayanan geleneksel eğitim anlayışı, yerini çağdaş, modern uygulamalara bırakmak zorunda kalmıştır. Günümüz dünyasında öğrenme metodu; öğrenciyi öğrenim faaliyetinin merkezine alarak öğrencinin bilişsel, zihinsel becerilerini iyileştirmek ve bilgiyi yapılandırarak gerektiği zaman öğrencinin ulaşmasına ve kullanılmasına imkân verecek şekilde düzenlenmektedir (Dilci ve Kaya 2012).

Öğrencinin eğitim ve öğretim sürecine aktif olarak dahil olduğu ve bilgiyi kendi bireysel özgünlüğü içerisinde yeniden kendi öğretisel sınırlarına göre dönüştürdüğü bilinmektedir. Bu doğrultuda bilinçli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini bilişsel öğrenme süreçlerine uygun gerçekleştirmesi ve bu süreçte, neyi, nasıl, nerede ve ne ölçüde öğrenebileceğini fark etmesi ve karar vermesi gerekmektedir. İşte bu noktada gerçek manada modern öğrenmenin bilişsel düzeyde ve beyinde gerçekleşen bir durum olduğunun anlaşılmasıyla biliş kavramı önem kazanmış ve etkinliğini artırmıştır (Dilci ve Kaya 2012).

Üst biliş, en basit yorumuyla, bireyin kendi bilişsel süreçlerin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi manasına gelir (Flavel 1979). Üst biliş kişinin kendisini bilmesi; amacının ve ihtiyaçlarını farkında olması, yapmakta olduğu faaliyeti takip etmesi ve değerlendirmesiyle ilgili kendi öz farkındalığını bulabilmesidir. (Özbay ve Bahar 2012).

Biliş bir sorunu çözmek veya görevi gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan optimal düzeydeki bilgi, üst biliş ise bir sorunu çözmek veya bir sorunun nasıl çözüldüğünün anlayabilmek için ihtiyaç duyulan optimal düzeydeki bilgidir. Üst biliş bireylere ve özellikle öğrencilere öğrenme sürecinde öğrenilecek konu ve bilgi

hakkında tahmin etme, planlama yapma, değerlendirme olanakları sağlar (Uçkun Demir ve Yüksel 2012).

Üst bilişi ve üst bilişsel farkındalığı konulu farklı çalışmalarda üst bilişin, çocukların hatta yetişkinlerin eğitim ve öğretimlerinde önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda ise bireylerin akademik başarı seviyesi ile Üst biliş becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarda bireylerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yaşa, cinsiyete, eğitim ve öğretim seviyesine kendileri hakkındaki tutum ve davranışlarına bireylerin ruh haline ve kaygı düzeylerine göre değiştiği gözlemlenmiştir.

Kaygı, kavramı Spielberger tarafından durumluk kaygı (State Anxiety) ve sürekli kaygı (Trait Anxiety) olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Durumluluk kaygı, çevre şartlarını bağlı olarak metabolizmanın yaşadığı stresten dolayı ortaya çıkan, çoğunlukla mantıklı sebeplere bağlı, başkalarının da nedeni anlaşılabilen ve genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygı biçimi olarak tanımlanır (Öner ve Le Compte 1985). Kaygı, psikolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden veya olaylardan oluşan çok yönlü ve içsel olan ancak istenmeyen bir durumdur (Aşçı Gökmen 1995).

Üstbiliş kavramı, üstbilişsel becerilerin ve üst bilişsel özelliklerin bireylerde ne ölçüde olduğu, ve bu becerilerin kaygıyla ne düzeyde ilişkili olduğu, sorularını akla getirmektedir. Yaptığımız bu çalışmada, üstbilişsel becerilerle ilgili olduğu düşünülen kaygının, araştırılması açısından, önemli olduğu düşünüldüğü için üstbiliş farkındalık ile kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Biliş

Literatürde cognition olarak geçen, bilme, tanıma, anlama, kavrama, tanıdık ve ruh gibi anlamlara gelen biliş kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “ Canlının bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi ” anlamına gelmektedir. (<http://www.tdk.gov.tr> Erişim tarihi: 10 Mayıs 2016) Biliş kavramı ‘Bilginin zihinsel süreçleri’ anlamına gelir.(<http://www.answers.com> Erişim tarihi: 10 Mayıs 2016) Biliş kelimesi, en basit tanımı ile verilerin işlenerek bilgi haline getirilmesidir. Biliş kavramı, sosyal kavramların çoğu gibi, psikoloji, felsefe ve eğitimbilimleri sınırları içerisinde değerlendirildiğinde, çeşitli karakteristik özelliklere sahip olmaktadır. Örnek olarak psikoloji ve felsefede biliş, genellikle soyut karakterli olarak değerlendirilirken, eğitimbilimleri açısından ele alındığında, öğrenmeyi sağlayan zihinsel bir süreç veya zihinsel bir ürün olarak değerlendirilmektedir. Biliş kavramı felsefe açısından incelendiğinde ise, tüm bileşenleriyle birlikte bilme faaliyetini gerçekleştiren süreç olarak tanımlanmakta; tasarım ve durumlar ya da süreçler şeklinde değerlendirilmektedir (Akpınar 2011). Bilgi işlem kuramına göre ise biliş, bilgiyi işleme bilişidir. Başka bir tanımda biliş, özne ve nesne arasındaki ilişkinin, kişilere göre değişen zihindeki yeni manasıdır. Biliş insan zihninin çevresindeki ve dünyadaki meydana gelen olayları aydınlatmaya yönelik yapmış olduğu işlemlerin tamamıdır (Şendurur ve Barış 2002). Duyu organlarımız aracılığıyla algıladığımız, dış dünyadan gelen uyarıların, önceden elde ettiğimiz bilgilerle karşılaştırılıp, değerlendirilmesinin sonucunda yeni anlam ve manalar bulması, veya olduğu gibi hafızada saklanmasına ise bilişsel süreçler denmektedir.

4.2. Bilinç

Türk dil kurumuna göre “ insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği” anlamlarına gelmektedir. . Freud a göre bilinç: sınırları ve farklılıkları kavrayıp ayırt edebilme ilkesidir (Şentürk 2008). Bireyin tüm farkındalıklarının altında bilinçlenme olduğu bilinmektedir (Akpınar 2011). Bireyler bilinçlendikçe bireylerin farkındalıklarında artmaktadır.

4.3. Üst Biliş

Literatürde metacognition olarak geçen üst biliş kelimesi en basit ve kısa tanımıyla öğrenmeyi öğrenmek veya etkili öğrenme anlamına gelmektedir. Üst biliş (metacognition), literatürde genellikle düşünme hakkında düşünebilme veya biliş hakkındaki bilişlere işaret eden bir kavram olarak tanımlanabilir. Spinoza'nın "Kişi eğer bir şeyi biliyorsa, o şeyi bildiğinin farkına varır ve aynı zamanda o şeyi bildiğini de bilir" (1632-1677) deyişi ile düşüncesinin 17. Yüzyılda felsefi olarak dile getirilmesinin ardından psikoloji alanında incelenmesi ancak üç asır sonra hayata geçebilmiştir. (Karakelle ve saraç 20010). İlk olarak 1970' li yıllarda John Flavel tarafından ortaya atılan üst biliş kavramı Flavel (1979)' e göre bireyin kendi düşünme süreç ve aşamalarının farkında olması ve bu süreç ve aşamaları kontrol altına alıp yönlendirebilmesi demektir. Özellikle son yıllarda eğitim psikolojisi alanında üst biliş kavramının literatürde çok fazla yer almasının ve öğrenme esnasında giderek ön plana çıkmasının sebebi, bu yetinin kişiye kendi kapasite ve sınırlılıklarının farkına vararak, kendi kendine öğrenebilme alışkanlığını kazandırmada etkili olduğu inancıdır. (Akpınar 2011). Gall, Gall, Jacobsen ve Bullock, (1990) a göre Öğrenme faaliyetini gerçekleştiren bir kişinin kendi öğrenme aşamalarını verimli bir şekilde tasarlayıp, bu aşamaları gerçekleştirebilmesi ve değerlendirebilmesi için planlama, bilinçli bir şekilde okuma, not alma ve dinleme, kendi kendini motive etme, aktif olarak derse katılıma gibi yetileri kazanması gerekmektedir. Araştırmalar çalışma becerilerine sahip olmanın akademik başarı ve kendine güven gibi değişkenleri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Gurb (2000) ise, İsrail'de deneysel olarak yaptığı araştırmada, blue çağındaki bireylerin kavrama yetilerini en üst düzeye ulaştırabilmenin bilişsel farkındalık ile elde edilebileceği sonucuna varmıştır (Doğanay ve Demir 2011). Düşünme süreçlerinin içerisinde bulunan öğrenmenin, istenilen düzeyde verimli ve etkili olabilmesi için, öğrenim gören bireylerin yukarıda sayılan çalışma süreçlerine sahip olması beklenmektedir. Bireyin bu çalışma süreçlerine sahip olabildiği, düşüncelerini bu süreçlere dahil edebildiği ve kendi kendini yönetebildiği ölçüde başarı sağlayacağına inanılmaktadır. Farklı bilişsel özelliklere ve farklı biliş farkındalıklarına sahip olan bireylerin öğrenme seviyeleri ve öğrenme süreçleri değişkenlik göstermektedir. Etkili ve verimli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin, belirlenen konuyu okuması, daha kolay öğrenmenin

yollarını araştırması, farklı duyuşsal uyarı kaynaklarını öğrenme süreçlerine dahil etmesi, daha önceden okunup bilgi sahibi olunan konunun gerek yazarak gerek zihinde tekrar yöntemiyle veya başkalarına anlatarak hatırlanması bireyin belli seviyede üst bilişsel farkındalığı olduğunu gösterir.

Bireyin kendi öğrenme süreçlerini izlemesi ve bu süreçler hakkındaki düşünceleri olarak da ifade edilebilen üst biliş kavramı hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır. Bireyin bir işi yaparken veya bir konuyu öğrenirken izleyeceği yol ve yöntemleri önceden düşünüp seçmesi, o iş veya konu hakkında belirli bir yöntem geliştirip, işi yada konuyu düşünce planında tasarlaması, tasarılarını sürekli gözden geçirmesi ve aksayan kısımları yeniden yapılandırma becerilerinin tamamına üst biliş yani metacognition denmektedir (Nazik, Sönmez ve Güneş 2014). Bilişsel farkındalık Gourgey'e (1998) göre; bilişsel süreçleri tasarlayarak kontrolü sağlayan içsel "yönetici" aşamalarıdır. Bu aşamalar öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesinde, planlama (planing), izleme(watching) ve öğrenme yönteminin karşılaştırılmasında (compareing) rol oynarlar. Bilişsel farkındalık sayesinde birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, görevi yerine getirebilmek için uygun bir zihinsel tasarım ve strateji seçerek dikkatini nasıl işlem yapılacağına en iyi şekilde odaklayabilir.

Üst bilişsel farkındalık sadece akademik çalışma hayatı içinde değil, aynı zamanda hayatın hemen her alanında bireylere yardımcı olan bir özelliktir. Üst bilişsel farkındalıklarını kullanabilen bireyler hayat boyu karşılarına çıkan problemleri uygun bir şekilde değerlendirebilmekte, çözüm yolları arasında doğru tercihi yapabilmektedirler. Üstbilişsel farkındalık seviyesi yüksek olan bireyler bu özelliklerini kullanabilen kişilerdir. Bu özelliklerinin kullanmayan bireylerin üst bilişsel farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu söylenemez. Üst biliş hali hazırda var olan problem durumunu ayrıcalıklarıyla zihinde canlandırmada, var olan bilgilerle yeni kombinasyonlar gerçekleştirmede, karşılaştırmalı olarak düşünebilmede, yeni fikirler geliştirmede ve çözüme odaklanarak yeni bir yol ortaya koymada olmazsa olmaz bir görev üstlenmektedir (Güss ve Wiley 2007). Üst biliş kavramını açıklamak için biraz daha geniş bir tanıma sahip olan Ormrod (1990)'a göre, Kişinin ferdi olarak öğrenmesinin, hafızasının ve öğrenme türlerinden hangisinin daha kalıcı olacağına farkına varması,

- Etkili ve verimli öğrenme yöntemlerinin bilinmesi ve kullanması
- Öğrenme faaliyetine muhtemel başarı ile bitecek bir strateji ile başlaması,
- Kişinin öğrenme esnasında anlık öğrenme kapasitesini farkına varabilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğinin bilinmesi ve önceden hafızaya kaydedilmiş bilgilerin istendiğinde hatırlanabilmesi için gerekli olan verimli stratejilerin bilinebilmesidir.

Üst Bilişle İlişkili Önemli Kavramlar ve Tanımlamaları

KAVRAM	AÇIKLAMA
Biliş:	Sembolik zihinsel etkinlikler ve zihinsel temsiller
Üst Biliş:	Bilişler hakkındaki bilişler
Üst Bilişsel Bilgi:	Bilişler hakkındaki bilgiler
Üst Bilişsel İzleme:	Bir bilişsel etkinliğin mevcut halinin değerlendirilmesi
Üst Bilişsel Denetleme:	Bilişsel etkinliğin çeşitli yönlerinin düzenlenmesi.

(Karakelle ve Saraç 2010)

4.3.1. Biliş, Bilinç ve Üst Biliş Arasındaki İlişkisi

Biliş ve Bilinç olmadan tam olarak açıklanamayacak olan üst biliş kavramı bir bireyin belli bir konu hakkında, bilişsel süreçlerinin gelişiminde, biliş ve bilinçin ardından yerini almaktadır. Victor(2004)'e göre bilişüstü bilginin son bileşeni olan strateji değişkenidir. Bir konu hakkında biliş ve bilince sahip olan bir bireyin üst bilişsel farkındalığı olmayabilir, ancak bir konu hakkında üst bilişsel farkındalığı olan bir bireyin o konuyla ilgili bilişsiz ve bilinçsiz olduğu söylenemez; yani üst biliş biliş ve bilince sıkı sıkıya bağlıdır.

4.3.2. Üst Bilişin Bileşenleri ve Alt Bileşenleri

Yapılan literatür taramasında üst biliş kavramını açıklamak için farklı tanımlamaların yapıldığı çalışmalarda yine üst bilişin bileşenlerini açıklamak için üst bilişi iki, üç ve dört boyutlu olarak ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Üst biliş iki boyutlu olarak değerlendiren (Jegede ve ark 1999)' a göre üst biliş bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, Brown'a (1978; 1987) üst bilişi biliş bilgisi ve biliş düzenlenmesi olarak iki temel bileşene ayırmıştır (Akpınar 2011).

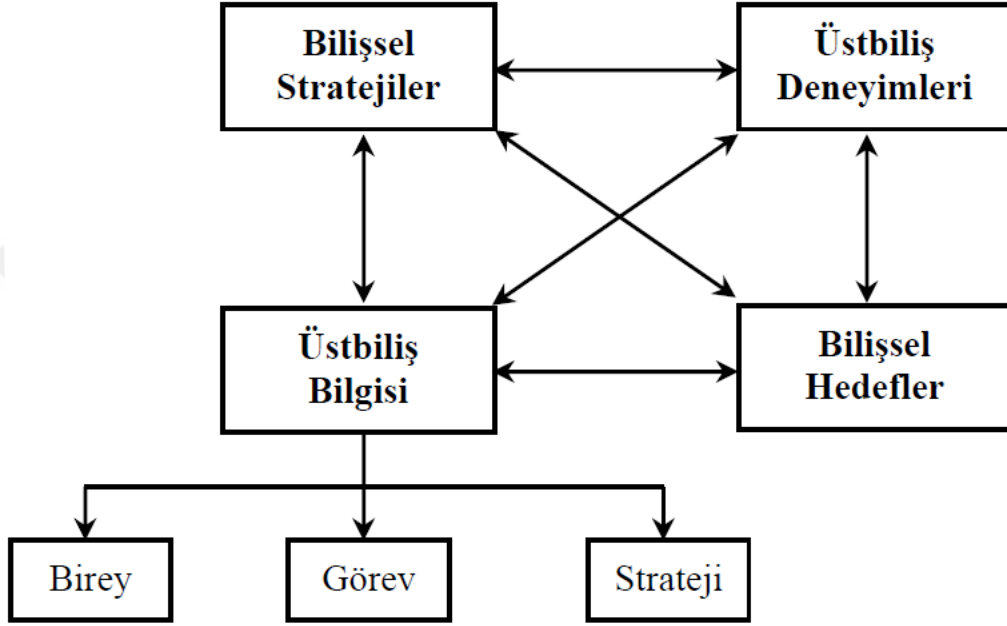
Jacobs ve Paris(1987)'e göre çoğu araştırmacı üst biliş; bilişin kendisini değerlendirebilmesi ve dūřuncenin kendini yōnetebilmesi, olarak değerlendirmiştir. Kendi kendini değerlendirme; kişinin kendi eksik yanlarını ve artılarını objektif şekilde ortaya koyma olarak ele alınırken, dūřuncenin kendi kendini yōnetmesi; Bireyin olumsuz dūřüncelerden uzaklaşıp kendi kendini rehabilite ederek, ruh dūnyasına yeni bakış ağıları kazandırmasıdır. Woolfolk (1993)' a göre üst bilişin neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını bilime olmak değerlendirilen bileşenleri vardır (Akpınar 2011).

Üst bilişin üç türü (boyutu) olduğunu iddia eden Wells (2000)'e göre üst biliş; Üst bilişsel bilgi, üst bilissel kontrol stratejileri ve üst bilişsel deneyimlerdir (Akpınar 2011). Wilson'a göre (1999, 2001) bu üç boyut; üst bilişsel farkındalık, üst bilişsel değerlendirme ve üst bilişsel düzenleme iken Soydan'a(2001) göre üst bilişsel farkındalık, üst bilişsel değerlendirme ve üst bilişsel izleme olarak ele alınmıştır (Akdağ 2014). Flavell 'e (1985) göre üst biliş in üst biliş bilgisi, üst bilişsel deneyimler, hedefler(gōrevler) ve stratejiler olmak üzere dōrt bileşeni bulunmaktadır. Yapılan literatür taramalarında üst bilişsel farkındalık kavramını farklı boyutlarda ve farklı anlamlarla ele alan ęalıřmalar bulunmasına rağmen, araştırmacıların üst bilişsel farkındalık kavramını açıklamak için genellikle üst biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi gibi ifadeleri kullandığı gōr÷lmektedir. Üst biliş kavramı birkaç boyutlu ve sınırları tam olarak belirli olmadığından, bu ęalıřmaların başta, eğitim bilimleri, psikoloji ve felsefe, olmak üzere, antropoloji ve nöro-psikoloji gibi ęeřitli bilim dallarının katkısıyla multidisipliner bir yaklaşımla geręekleřtirilmesi gerekmektedir (Akpınar 2011).

4.3.2.1. Bazı Üst Biliş Bileşenlerinin Ve Alt Bileşenlerinin Şematize Halleri

4.3.2.1.1. Flavel Modeli

Üst biliş kavramı literatüre kazandıran ve ilk kullanan kişi olarak bilinen Flavel (1979)' e göre üst bilişin şematize edilmiş hali;



Şekil 1. Flavel in üst biliş modeli

- a) **Üst biliş Deneyimleri (metacognitive experiences)** Bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce bireyin, eski öğrenme faaliyetlerini gözden geçirmesini, yeni yapılacak öğrenmeye göre düzenlemesini ve yeni stratejileri uygulamaya koymasını sağlar.
- b) **Bilişsel Hedefler veya Görev (goals or task)** Öğrenme eyleminin amaçlarıdır.
- c) **Eylemler veya stratejiler (actions or strategies)** Hedeflene öğrenme seviyesine ulaşabilmek için gerçekleştirilen düşünme davranış aşamalarıdır.
- d) **Üst biliş Bilgisi (metacognitive knowledge)**

Bireyin kendi öğrenme yetisi ve süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi. Bu kısım üç bölümde incelenmektedir.

- Birey değişkenleri (person variables)
- Görev değişkenleri (task variables)
- Strateji değişkenleri (strategy variables)

Birey değişkeni: bu kısım üçe ayrılmaktadır.

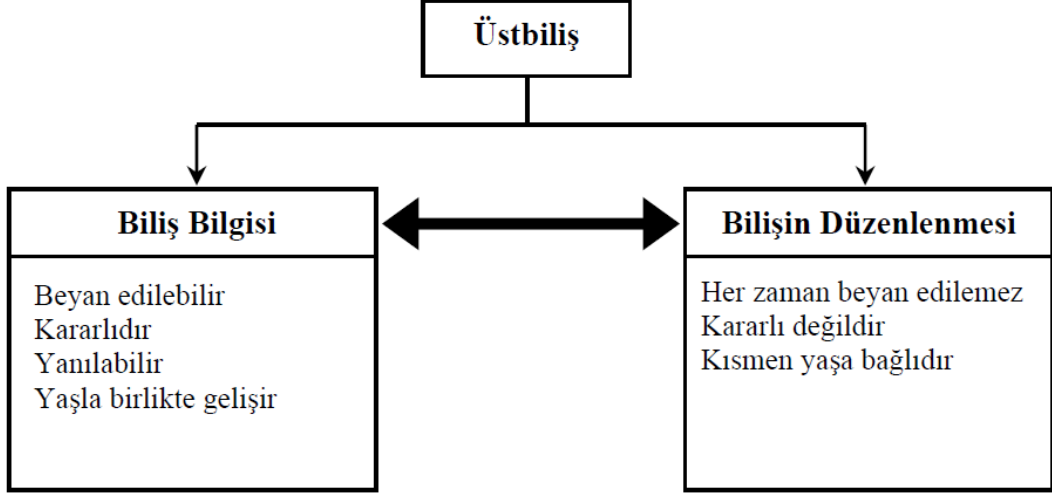
- Bireye ait farklılar (intraindividual differences): Kişinin yazarak öğrenme yerine dinleyerek öğrenmesi
- Bireyler arası farklılıklar (İnterindividual differencess): Bireyin çevresindekilere bakarak, çevresindekiler ve kendi hakkında edindiği bilgiler.
- Biliş ait Genellemeler (universals of cognition): Kişinin deneyimleri sonucu sahip olduğu bilgilerdir. Örneğin geçmişte öğrendiği bir konuyu şuanda hatırlaması burdan hareketle şuanda öğrendiği bir konuyu gelecekte de hatırlayabileceğini düşünmesi.

Görev Değişkeni: Bir görevin ne kadar zor olduğu ya da getiri ve götürülerinin neler olduğu hakkındaki bilgidir. Örneğin, bir şeyi öğrenirken seçilecek olan öğrenme yönteminin hangisinin daha kolay hangisinin daha zor veya hangisinin daha az hangisinin daha çok zaman alacağı hakkında bilgi sahibi olmak.

Strateji değişkeni: Yabancı bir kelimeyi öğrenirken bir kişinin sürekli tekrar yöntemini kullanırken, bir başka kişinin resimleri o kelimenin bir sembolü yaparak öğrenmesi.

4.3.2.1.2. Brown'un modeli

Brown 1987 ye göre üst biliş iki genel kategoriye göre ayrılmıştır.

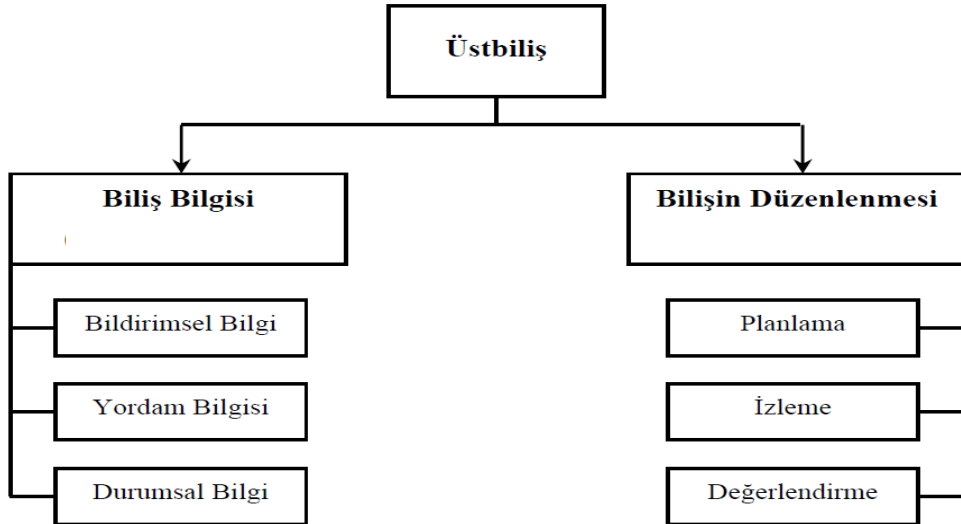


Şekil 2. Brown'un Üst biliş Modeli

Brown ayrıca üst bilişin yürütücü kontrol mekanizmasını açığa çıkarmıştır. Yürütücü kontrol öğrenme sırasında öğrenci tarafından planlamanın, izlemenin, denetlemenin ve düzeltmenin bir bütün olarak birlikte değerlendirilmesini gerektirir.

4.3.2.1.3. Schraw ve Moshman'ın Modeli

Brown'un modelinin daha da derinlemesine ele alıp açıklamışlardır



Şekil 3. Schraw ve Moshman'ın Üst biliş Modeli

a) **Biliş Bilgisi:** Bu kısım üçe ayrılır

Bildirimsel bilgi (Declarative Knowledge): Bireyin yerine getirmek istediği görev ile ilgili kendi artı ve eksilerinin farkında olması.

Yordam bilgisi (Procedural Knowledge): Bir görevin yerine getirilmesinde strateji seçimini ve uygulanmasına yardımcı olur.

Durumsal Bilgi (Conditional Knowledge): Kişinin bir sorumluluk veya problem durumuyla ilgili olarak hem bildirimsel bilgiye yani hangi şartlarda ne yapacağını, hem de yordam bilgisi yani görevin hangi şartlar altında gerçekleştirilebileceği hakkındaki bilgisidir.

b) **Bilişin Düzenlemesi** üç bölümde incelenir.

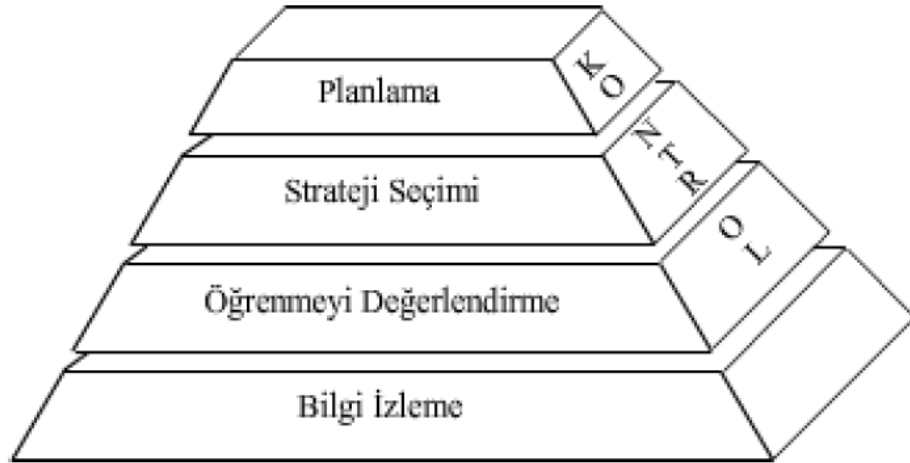
Planlama: Strateji seçimine ve öğrenme sürecinin aşamalarında bireye yardım eder.

İzleme: Bireyin kendi kavraması ve görev için gerekli olan performansı ile ilgili anlık farkındalığıdır.

Değerlendirme: Öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin ardından bireyin kendisini değerlendirmesidir.

4.3.2.1.4. Tobias ve Everson'un Modeli

Tobias ve Everson (2002)'ye göre üst biliş modeli;

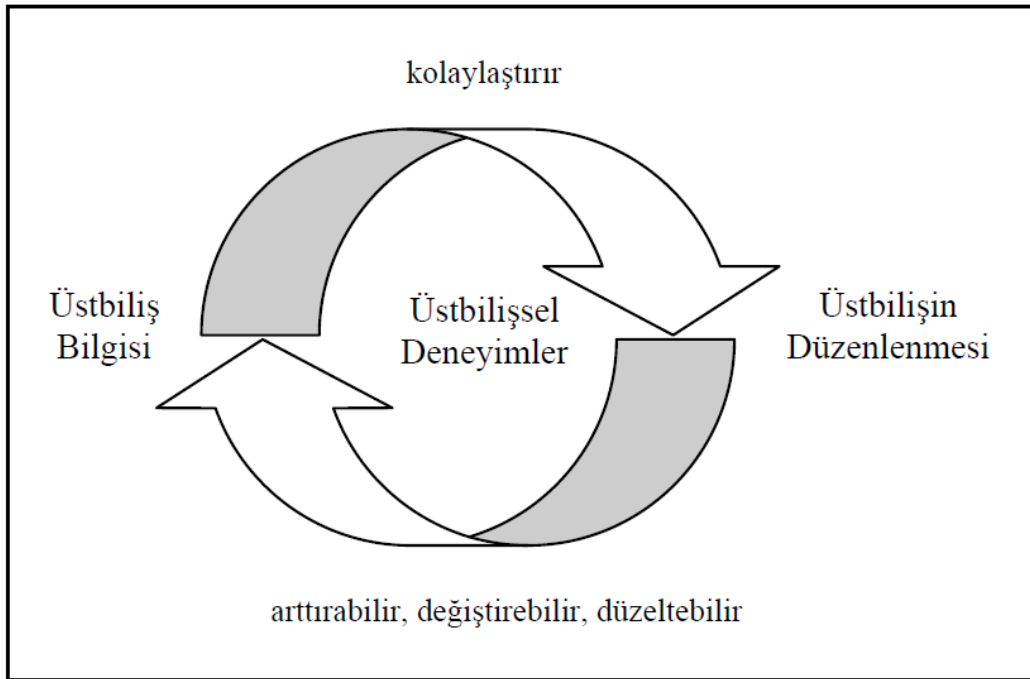


Şekil 4. Tobias ve Everson'un Üst biliş Modeli

Tobias ve Everson Üstbilşsel öğrenme sürecinde izleme unsurunun üzerinde durmuş ve kontrolü de bu sürece dahil etmiştir.

Sonuç olarak önde gelen bilim adamlarına göre üst bilişin iki ana bileşenden oluştuğu varsayılmaktadır. Bunlar üst biliş bilgisi ve üst bilişin düzenlenmesidir (Baker ve Brown 1980; Jacobs ve Paris 1987; Schraw ve Dennison 1994; Schraw ve Moshman1995;)

Sonuç olarak üst biliş hakkındaki bilgilerimizi özetleyecek olursak; İnsanlar, genellikle üst bilişsel bilgi sayesinde kontrol altına alınan bilişsel davranışlarını yönlendirerek bilişsel hedeflerin peşinden giderler. Bilişsel davranışları yeniden yapılandırırken, üst bilişsel tecrübeler açığa çıkabilir. Üst bilişsel tecrübeler, bilişlerimiz hakkındaki bilgilerimizin değişmesine, derinleşmesine ve yeni bilgiler edinmemize yardımcı olabilir.



Şekil 5. Kaynak: Njongwe, 1999

4.3.3. Üst Bilişin Gelişimi

(Kumar 1998)'e göre Üst biliş in gelişimi bilinçdışı yani farkında olmayan bir tarzda başlar ve bu bunu geliştirilen yeni stratejiler, bilgi ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bilinçli bir öz düzenleme ve izleme takip eder. Üst bilişsel süreçlerin gelişimi, Flavell' den bu yana zihinsel teoriler kategorisinde ele alınmış olan bir konudur. Yapılan araştırmalarda üç ile beş yaş arasındaki çocukların zihin teorisi geliştirmeye başladıklarını ve bu gelişimin başlamasının ardından üst

bellek ve üst bilişsel bilginde gelişmeye başladığını, sekiz-on yaşlarındaki çocukların ise belirli bir düzeyde üst bilişsel düzenleme becerilerine sahip olduklarını ve bu becerilerin ömür boyu devam ettiğini ortaya koymuştur (Kuhn 2000). Üst bilişsel beceriler, kullanım bakımından incelendiğinde, bu stratejilerin kullanımı üç dönem e ayrılmaktadır. Birinci dönem sıfır ile beş yaş arasını kapsayan stratejilerin hiç kullanılmadığı ve hiçbir stratejinin öğretilmediği dönemdir. İkinci dönem altı ile dokuz yaş arasını stratejilerin kullanılmaya başlandığı ancak yeni stratejilerin geliştirilemediği dönemdir. Üçüncü dönem ise, on ile on bir yaşlarında ortaya çıkmaya başlayan, stratejilerin anlaşılabilirliği ve uygun stratejilerin istemsizde olsa kendiliğinden kullanıldığı dönemdir (Fisher 1998).

Üst bilişsel düşünme gelişimini dört düzeyde ifade etmiştir:

- 1-Sessiz kullanım: Çocuklar, kararlarını tam anlamıyla üzerinde düşünmeden verirler.
- 2-Farkında olarak kullanım: Çocuklar bir stratejinin uygulanmasında ya da uygulanacak olan stratejinin seçimine karar verirken verdikleri kararın bilinçli bir şekilde farkındadırlar
- 3-Stratejik kullanım: Çocuklar karar alma konusunda stratejiler seçerek düşüncelerini yönlendirebilirler.
- 4-Yansıtıcı kullanım: Çocuklar, süreç öncesinde, esnasında ve sonrasında düşüncelerini hakkında kendi kendilerine içsel yansıtımlar yaparlar. Gelişimlerini ve nasıl ilerlediklerini zihinlerinde gözden geçirirler (Fisher1998).

(Veenman, Wolters ve Afflerbach 2006)' a göre izleme ve değerlendirme gibi bazı üst bilişsel düzenleme yetileri planlama gibi yetilerden daha sonra gelişmektedir. Okul yılları boyunca, zihinsel yeteneklerin gelişimi ile birlikte üst bilişsel düzenleme becerileri de gelişmektedir (Alexander ve Joyce 2006). Üst bilişsel bilgi ve kontrol süreçleri, farklı şekillerde gelişim göstermektedir. Alexander, Joyce, Martha ve Paula (1995)' e göre üst bilişsel bilginin, çocukların yetenek durumlarına bakmaksızın, sürekli artan bir şekilde monotonda olsa bir büyüme kaydettiği sonucuna varmıştır. Üst bilişsel bilgide görülen değişmeyen bu sabit gelişim belki de okuma ve matematik gibi önemli bilişsel beceriler için harcanan zamanın artmasında kaynaklanmaktadır. Bireylerin bu alanlardaki becerileri arttıkça üst bilişsel bilgileri ve düzenlemeleri de artmaktadır. Elde edilen deneysel bilgiler çocuklar arasında üst bilişsel bilginin giderek arttığını ve geliştiğini vurgulamaktadır.

Yapılan literatür taramalarında genel olarak üst bilişsel süreçlerin çocukluktan genç yetişkinliğe ve yaşlılığa kadar aynı çalışma içerisinde değerlendirilmediği farklı çalışmalar içerisinde ele alındığı görülmektedir. Üst bilişsel inançlar ve yaş arasındaki ilişkilerin çocuk, ergen ve yetişkin gruplarında farklı farklı ele alınmış olması, ayrıca kullanılan ölçme araçlarının bir birlerinden ayrı olması nedeniyle, bireyin yaşam boyu süregelen gelişim dönemleri açısından farklı üst bilişsel inançların nasıl bir değişim gösterdiği sorusunun yanıtı henüz bulunamamıştır (Irak, Çapan, ve Soylu 20015). Yetenek gelişimi bireyin sahip olduğu bilişsel kapasite, genetik ve kişisel özelliklerin yanı sıra aile, okul ve yaşadığı toplum tarafından etkilenen çok yönlü bir fenomen yani birbirlerine olan etkileri bakımından birbirlerinden ayrılamayacak bir örüntü olarak kabul edilmektedir (Piirto 1999).

Bellekte ulaşılan bilgi miktarı arttıkça kişinin belleğine duyduğu güvenin ya da diğer bir ifadeyle üst biliş performansının arttığı görülmektedir (Blake 1973).

Türkiye örneklemini üzerinde yapılan bir çalışmada bireylerin bellek hakkında sahip oldukları üst bilişsel inançların araştırmanın bulgularını desteklediği görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılanların büyük bir kısmı üst biliş değerlendirmelerinin ne iyi ne de kötü olduğunu belirtmişlerdir. Üst bilişsel değerlendirmelerinin iyi olmadığını belirtenlerin büyük çoğunluğu ise 18-29 yaş grubu bireyler olmuştur (Irak ve ark 2015). Magnussen, Andersson, Cornoldi, Beni, Endestad, Goodman (2006) ın Norveç de yaptığı benzer bir çalışmada 30 yaş ve üzerindeki katılımcıların %70'i üst bilişsel değerlendirmelerinin iyi ya da çok iyi olduğu ifade etmişlerdir. Üst biliş uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar üst bilişin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı bileşenlerinin farklı gelişimsel dönemlere sahip olduğunu göstermektedir (Hanten, Maureen, Zhang, Marcia, Garland, Jennifer, James, Levin 2004)

Literatürdeki bulgularda bu konu hakkında farklı sonuçlara rastlanmasına rağmen bu iki çalışmadan elde edilen bulgular, 30 yaş ve sonraki yaşlardaki bireylerin kendi üst bilişsel değerlendirmelerine ait düşüncelerin olumlu yönde olduğunu göstermiştir (Irak ve ark. 2015).

4.3.4. Üst Biliş Öğretimi Ve Bazı Üst Bilişsel Stratejiler

Bir konu hakkında bilgi sahibi olmak için okuma yapan bir bireyin okumayı bitirdikten sonra üzerinde çalıştığı konuyu anlamadığını fark edip, daha iyi anlayabilmek için tekrar tekrar okuma yapması profesyonel olmayan öğrenme stratejisine bir örnektir. Bireyler bazen bilinçli olmadan öğrenme süreci içerisinde sürece uyum sağlamaktadır. Üst bilişsel farkındalıktan söz edebilmek için bireyler bu süreci kendileri planlamalı veya planlanmış bir süreci isteyerek uygulamalar gerekmektedir. Üst bilişin biliş ve bilinç ile ilişkisinin tespit edilip, bileşenlere ayrılmasının ardından araştırmacılar üst bilişsel kapasiteyi geliştirmek için araştırmalar yapmış ve çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalar üst bilişin öğretilebileceğini, verimli bir şekilde başarı ve transferi arttıracığını savunmaktadır (Gama 2001).

İnsanları bir işi yapmaya veya bir faaliyeti gerçekleştirmeye sevk eden o iş veya o faaliyetten elde edecekleri somut veya somut beklentilerdir. Kiewra (2002)'ya göre öğretmenler üst biliş stratejilerini öğretirken öncelikle stratejinin niçin kullanıldığını, daha sonra stratejinin hangi amaçlar ve başka nerelerde kullanılabileceğini söyleyerek öğrencilerdeki merak ve farkındalık duygusunu uyandırmalı, son olarak da öğrencilere pratik yapma fırsatı tanıyarak stratejiyi içselleştirmelerini sağlamalıdır. Gourgey (2001)'e göre üst bilişsel stratejileri geliştirmek ve verimli bir şekilde kullanabilmek için öğrenciler çok fazla pratik yapmalı, gözden geçirmeli ve bu konuda teşvik edilmelidir. Üst biliş becerilerinin öğretimi üzerine yapılan araştırmalara göre bu beceriler öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmektedir (Toney 2000; Akt. Aktürk ve Şahin 2011). Sınıf ortamında uygulanabilecek bazı öğretim metodları şunlardır;

a) İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme

Bu süreç öğrencide kontrol mekanizmasının gelişmesini sağlar. Öğrenci, öncelikle okuma sebebini belirler, cevaplandırmak için sorular üretir ve kendi öğrenmesini takip eder (Akin 2006 Akt. Doğan 2013). Bu stratejinin ilk basamağı olan İncelemede, (Survey), öğrenci çalışılan konuya ilişkin genel bir perspektif kazanır. Bunu gerçekleştirmek için konunun giriş ve özetini okur. Soru sormada (Question), öğrenci metin hakkında sorular üretir bunu kendine sorar ve ilgisini

canlandırmaya çalışır. Okuma aşamasında (Read), öğrenci metinle ilgili üretmiş olduğu soruları cevaplamak için metni okur. Anlatma (Recite) basamağında ise, öğrenci metni ezberden kendi kendine veya bir başkasına anlatır. Tekrar etmede (Review), öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için daha önce sormuş olduğu sorulara ek olarak ilave sorular sorarak cevap arar (Çakıroğlu 2007)

b) Ön İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Kendi Kendine Anlatma, Düşünme, İnceleme

Üst biliş stratejileri öğretmek öğretmeyi belirli bir yöntem geliştirerek yapmayı gerektirir. Alderman, Klein, Seeley, Sanders (1992)' e göre okuma çalışması için gerçekleştirdikleri çalışmada, ön inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), kendi kendine anlatma (recite), düşünme (reflect) ve inceleme (review) yöntemini geliştirmiş ve çalışma süresince haftada bir gün on beş dakikalık eğitimler vermişlerdir. Çalışma sonucunda, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi strateji öğretiminden yararlandığı sonucu elde edilmiştir. Üst bilişsel gelişim için gerçekleştirilen faaliyetlerin bireylerin bireysel başarı durumuna bakılmaksızın bireyler için olumlu sonuçlar sağladığına rastlanmaktadır.

c) Özetleme, Problemleri belirleme, Tahmin Etme

Cope (1990) öğrencilerin düşünme süreçleri, işlem yapmaları ve kavramalarını değerlendirebilmeleri için bir strateji geliştirmiştir. Geliştirdiği bu strateji ders materyallerini özetleme (Summarize), problemleri belirleme (Troubleshoot), düzenleme (Organize) ve tahmin etme (Predict) tekniği gibi dört adımdan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenin rehberliği ön planda tutulmaktadır. Amaç öğrencilerin üst biliş davranışlara yönlendirilerek öğretmen yardımıyla bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır (Akt. Doğan 2013). Öğrencilerin gelişim ve stratejileri uygulama performansına göre çalışmalar öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye göre geçiş yapmalıdır.

d) Rol Yapma

Dramatizasyon da denilen rol yapma tekniği bireylerin üst bilişlerini geliştirmektedir. Rol yapan birey istemli bir şekilde düşünme, empati yapma ve kendi düşünce ve hareketlerini yönlendirmektedir.

e) Model Olma

Öğretim teknikleri arasında oldukça önemli bir yere sahip olan model olma tekniği, öğretim kolaylığı ve kolay gözlenebilir pozitif sonuçları açısından belki de en iyisi olarak tercih edilebilir. İnsan beyninin sahip olduğu ayna neronlar sayesinde insan gördüğü hiçbirşeyi unutmamakta ancak hatırlamak için geriye çağırma zorlanmaktadır. Rol model olarak gerçekleştirilen öğretim metoduyla bireyler hiç farkına varmadan psikolojinin dnası olarak adlandırılan beyindeki ayna neronlar sayesinde algıladıkları görüntülerin bireylerin iç dünyasına yansımalarıyla hareket etmekte ve istemsiz bir şekilde de olsa çevresindekiler gibi düşünmeye ve hareket etmeye başlamaktadırlar.

f) Karşılıklı Öğretim

Bireylerin hem öğrenci hem de öğretmen rolüne girdikleri bir öğretim türüdür. Üst bilişsel becerilerden özetleme, açıklama, parça içerisinde geçen bilgiyi tahmin etme gibi yetenekleri geliştirmektedir.

4.3.5. Üst Biliş Strateji Öğretiminin Dersler Açısından Gerekliliği

Yapılan literatür taramalarında herhangi bir bireyin bir konuyu öğrenirken öğrenme stratejilerini ve üst biliş becerilerini kullanmaya ihtiyacı olduğunu, çünkü öğrencilerin bir şey öğrenirken genelde niçin öğrendiklerinin ve ne öğrendiklerinin farkında olmadıklarını sonucuna varılmıştır (Bayram ve Gelen 2008). Öğrencilerin not kaygısı veya ebeveyn korkusuyla öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bununda verimli ve kalıcı bir öğrenme olmadığı ezberci bir öğrenme şekli olduğu ve daha sonra kolayca unutulduğu bilinmektedir.

Günümüzde öğrencilerden bilgiyi ezberlemek ya da hafızalarında saklamak yerine bu bilgiyi kullanmaları istenmektedir. Bireylerin bilgiyi kullanabilme becerisini kazanabilmeleri ve istendiği zaman kullanabilmeleri ancak planlı, sistematik ve bireylerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkaracak çağdaş bir eğitim modeli ile mümkün olabilmektedir (Kanlı ve Emir 2009; Dilci ve Kaya 2012). Etkili ve verimli sonuçların elde edilebilmesi için plot uygulamalar ile önce eğitici konumunda olan öğretmenlere üst bilişsel farkındalık ve üst biliş kullanma dersi verilip, daha sonra öğretmenlerin bunları öğrencilere kazandırmaları beklenmelidir.

4.3.6. Sınıf Ortamında Yapılabilecek Basit Bir Üst Biliş Seviye Belirlemesi

Öğrencilere dağıtılacak olan üst biliş ölçeğinin ölçeğin üzerine isim yazmadan eksiksiz olarak doldurularak ölçek puanının hesaplanması ve ölçeğin öğrencilerden toplanarak tekrar rastgele sınıfa dağıtılması istenir. Daha sonra her bir öğrenciden kendilerinde olan ancak başkalarının üst biliş puan durumunu gösteren ölçek puanları öğrenilerek tahtaya yazılır. Araştırmanın gerçeğe en yakın sonuçları verebilmesi için öğrencilerin kendi puanlarını sadece kendilerinin bilmesi ve sınıf ortamında ilan edecekleri puanın kendi puanları olmaması son derece önemlidir. Üst biliş ölçeği hakkında bilgi verilirken ayrıntılı olarak anlatılacak olan ÜBÖ 30 ölçeğinden alınacak olan düşük seviyedeki puanlar üst bilişsel farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıfın genel üst biliş puan durumunu gösteren tahtadaki puana göre her bir öğrencinin kendi puanını değerlendirmesi istenilebilir.

4.3.7. Üst Biliş ve Spor Arasındaki İlişki

Golf oynamaya yeni başlamış, golf oyununu henüz öğrenme aşamasında olan bir sporcu ve antrenörünü örnek alarak inceleyecek olursak; antrenörün oyunun kurallarını, hangi zeminde ve hedefe hangi uzaklıklarda kaç numaralı golf sopalarını kullanacağını anlatmasına ve sporcunun bunları hafızasına almasına, bilme, tanıma, anlama, kavrama, tanıdık gibi manalara gelen biliş denmektedir. Sporcunun oyunu izleyerek veya oyunu oynayıp daha önce öğrenmiş olduğu kuralları ve bilgileri uygulayarak, test etmiş olduğu hafızasındaki bilgilerle olumlu sonuçlara ulaştığını görmesi ve bu konuda pratik kazanarak uzmanlaşmasına bilinçlenme (bilinç) denmektedir. Sporcunun oyunu oynarken golf sopaları arasında tercih yapması gereken bir pozisyonda rastgele veya iç sesini dinleyerek değil, daha önce öğrendiği, test ederek uyguladığı ve olumlu sonuçlar aldığı bilgilerini hatırlayarak, bu bilgilerin farkındalığı ışığı altında bir tercih yapmasına ise bilişin bilgisi yani üsbiliş denmektedir. Woolfolk (1993)' a göre üst bilişin ne yapacağını ve nasıl yapacağını bilime ile ne zaman yapacağını bilme olmak üzere iki bileşeni vardır (Akpınar 2011). Üst biliş ve spor örneğimizi bu bileşenlere göre değerlendirecek olursak, oyun esnasında sporcu daha önce antrenmanlarda veya çeşitli müsabakalarda karşılaşmış olduğu bir pozisyonla karşılaşp, hafızasını kontrol edip daha önce doğru bir şekilde uygulamış olduğu ve olumlu sonuçlar aldığı teknikleri hatırlamasına rağmen, zamanı geldiğinde doğru teknikleri kullanamaması ve bunu sık sık yaşaması sporcunun üst

bilişsel farkındalığa sahip olmadığını göstermektedir. Bu sporcu Üst bilişsel farkındalığın bir bileşeni olan ‘neyi ne zaman yapacağını bilme’ kaidesine uymadığından sporcunun üst bilişsel farkındalığına sahip olduğundan söz edilemez. Sporcunun sadece biliş ve bilince sahip olduğu varsayılmaktadır. Örneğimizdeki sporcu bir pozisyonla karşılaştığında o pozisyon hakkında hiç düşünmeden hafızasını gözden geçirmeden daha önce bu pozisyonu görmediğini iddia ediyorsa ve antrenörü de sporcunun bu pozisyonu ve hangi sopayı kullanacağını bildiğini biliyorsa ve bundan kesin olarak eminse üst bilişsel farkındalığın bir bileşeni olan bilişin bilgisinin eksikliğinden dolayı örneğimizdeki sporcunun üst bilişsel farkındalığının olmadığı varsayılmaktadır.

4.4. Kaygı

Kaygı (anxiety), uyarılmışlık ve stresle eşanlamlı olarak düşünülen ve sıklıkla bu şekilde kullanılan bir kavramdır. Cox(1998)’ a göre kaygı ‘artmış fizyolojik uyarılmışlık ve sübjektif istenmeyen bir endişedir. Weinber ve Gould (2015)’e göre ‘vücudun uyarılmışlığıyla birlikte bulunan gerginlik, nabız yükselmesi, sinirlilik, endişe ve sıkıntı duygularıyla ilgili duygusal duruma kaygı denir. Uyarılmış lığın bilişsel boyutu yada duygusal etkisi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan literatür taramalarının büyük çoğunluğunda kaygı ile uyarılmışlık arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ancak uyarılmışlığın kendisi kaygı olmadığı gibi kaygıya ile uyarılmışlık arasında fark vardır. Kaygıya sinirlilik, endişe gibi istenmeyen duygular eşlik etmektedir (Tiryaki 2000). Kaygı kişinin bir uyarıcı ile karşı karşıya kaldığında; istenmeyen bir şekilde bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren metabolizmaya etkileri açısından uyarılmışlıktan daha fazla tesiri olan ruh halidir (Aiken 1976; Aydın ve Dilmaç 2004; Akdağ 2014). Spielberger kaygıyı, “gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler (endişeler) ve fizyolojik değişikliklerin kombinasyon olarak bir bütün halinde görüldüğü heyecansal (emotional) tepkiler” olarak tanımlamıştır (Akt. Çağlar 1999). Spielberger kaygının durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmiştir (Akt Çağlar 1999). Bireyler aynı ortamlarda bile olsa kaygının şiddeti ve nedenleri kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir.

4.4.1. Durumluk Kaygı (state anxiety)

Organizmanın tehdit olarak algıladığı veya istenmeyen bir durum karşısında ortaya çıkan, bireyde gerginliğe ve endişeye sebep olan durumlarla birlikte ortaya çıkan, rahatsız edici durumların ortadan kalkmasıyla, olumsuz duygularında kendiliğinden kaybolduğu istenmeyen ruh halidir. Spielberger'e göre durumluk kaygı, korku, endişe ve gerginlik ile karakterize edilen bir veya birden fazla nedeni olabilen o andaki heyecansal durumdur (Akt. Çağlar 1999). Ameliyata girecek bir hastanın ameliyat öncesindeki ruh hali, işe geç kalan bir işçinin amiri ile karşılaşmadan önceki gerginliği, önemli bir müsabaka öncesinde müsabakaya katılacak olan sporcuların ruh halleri durumluk kaygıya örnek olarak gösterilebilir.

4.4.2. Sürekli Kaygı (trait anxiety)

Çevremizde görmüş olduğumuz 'vesveseli' ya da 'havadan nem kapan' şeklinde ele alınarak yorumlanabilecek, çevrelerindeki doğal uyaranları bile genelde sanki tehdit edici olarak algılama eğiliminde olan ve bu tutumu kişiliklerinin bir parçası haline getirmiş olan bireylerde sıklıkla görülmektedir (Tiryaki 2000). Sürekli kaygı türüne sahip olan bireylerde durumluk kaygı görülme şiddeti ve sıklığı sürekli kaygıya sahip olmayan bireylerde görülme şiddeti ve sıklığından daha fazladır. Durumluk kaygı fizyolojik uyarılmışlık ile birlikte anlık endişe ve gerginlik hissine denir. Ancak sürekli kaygı, bir kişilik özelliğidir. Durumluk ve sürekli kaygı arasındaki kavramsal ayrımı daha iyi anlayarak aklımıza biraz daha yaklaştırabilmek için Spielberger, kaygı ve enerji arasında bir benzetme yapmaktadır. Spielberg'in bu benzetmesine göre, durumluk kaygı kinetik enerji gibidir yani çeşitli şiddet düzeylerinde meydana gelen zamanın belli bir dilimindeki tepki gibidir. Sürekli kaygı ise potansiyel enerjiye benzetilebilir veya uygun uyaranla karşılaşırsa meydana gelecek bir kinetik tepki için gizli bir enerji kaynağı olduğu ifade edilmektedir (Akt Çağlar 1999). Sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri karamsarlığa düştükleri ve bu bireylerin durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşadıkları görülmektedir. (Öner ve Le Compte, 1985; Duman 2008). Sürekli kaygı seviyeleri yüksek olan bireyler günlük hayatta her gün defalarca karşılaşılan olaylarda bile sürekli kaygı seviyesi düşük olan bireylere göre daha fazla tepki vermektedirler.

4.4.3. Spor ve Kaygı Arasındaki İlişki

İnsanoğlunun kişiliğinin ayrılmaz bir parçası ve her insanda bulunan kaygı, spor psikolojisi alanında çalışan bireylerinde ilgisini çekmiş, kaygı ve sportif performans arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda belirli bir seviyeye kadar olan kaygının gerekli uyarılmışlık ve motivasyonu sağlayabilmek için gerekli olduğuna inanılırken yüksek düzeydeki kaygının performans üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu ve istenmediği kanıtlanmıştır. Kaygı bazı yarışmalar öncesinde ve yarışmalar esnasında (competitive state anxiety) ortaya çıkabileceği gibi bazen de sürekli var olabilen (competitive trait anxiety) kaybetme korkusundan kaynaklan istenmeyen gerginlik, endişe huzursuzluk halleridir.

4.4.4. Kaygı ve Üst Biliş Arasındaki İlişki

Yapılan araştırmalarda bireylerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yaşa, cinsiyete, eğitim ve öğretim seviyesine kendileri hakkındaki tutum ve davranışlarına bireylerin ruh haline ve kaygı düzeylerine göre değiştiği gözlemlenmiştir. Günlük hayatta kaygı, insanı bazen bir seviyeye kadar dürtüleyerek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eder. Kaygı, bazen de olması gereken eşikten fazla olursa yaratıcı ve yapıcı davranışları engeller ve huzursuzluk yaratır (Duman 2008). Bazı araştırmacılar, kaygının olumlu etkilerini de vurgulamıştır. Kaygının olumsuz yönlerine rağmen tehlike karşısında organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Kaygının davranışlar ve öğrenme üzerinde güdüleyici ve ket vurucu olmak üzere iki tür etkisi vardır. Kaygı seviyesi yüksek olan bireyler kaygı seviyesi düşük olanlara göre basit davranışlara daha kolay şartlanarak kaygı seviyesi düşük olan bireylerden daha iyi sonuçlar alabilmektedirler (Taylor 1953; Akt. duman 2008). Kaygı yeni davranışların kazanılması ve daha verimli sonuçların elde edilebilmesi için birey lehine itici bir güç olma özelliğine sahipken, diğer yandan yeni öğrenilen zor ve karmaşık görev ve hareketler esnasında öğrenim ve uygulamayı olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

4.5. Araştırmanın önemi

Günümüz dünyasında, sanayi devrimi ve Fransız ihtilali gibi adeta dünyanın dönüş yönünü değiştiren olayların ardından küresel çapta eğitim ve öğretime olan

yatırımlar artmış, ülkeler teknoloji üretmekten daha çok, teknolojiyi üretecek ve teknolojiyi kullanacak nesiller üretme arayışı içine girmişlerdir. Bu arayış sayesinde farklı eğitim öğretim ve öğrenim modelleri geliştirilmiştir. Bu araştırmada bireylerin hazır bulunuşluklarını etkileyen, bireylerin sürekli kaygı düzeyleri ile üst bilişsel farkındalık seviyeleri arasındaki ilişki incelenmektedir.

Üst bilişle ilgili ilk çalışma Flavell (1976) tarafından yapılmıştır. Ülkemizde İse ancak 1990 lı yılların sonlarından itibaren üst biliş araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda üst biliş ve bilgisayar öğretimi (Aktürk ve Şahin 2011), biliş üstü ve fen öğretimi(Yıldız ve Engin 2007), hemşirelik öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Nazik ve Ark 2014) gibi çalışmalar yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında kaygıyı araştıran tek çalışma olan sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Akdağ 2014) olup, sürekli kaygı düzeyi ve üst biliş ile spor arasındaki ilişki araştırılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmanın hakkında araştırmalar yapılan ve hala çok fazla bilgiye sahip olunmayan üst bilişin anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve spor ile ilişkisinin araştırılabileceği çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

4.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

.Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adayları ile Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi bölümünde öğrenim gören toplam 385 öğrenci ile sınırlıdır.

.Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarını tespit etmek için ‘Üst biliş 30 Ölçeği’ ile sınırlıdır.

.Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeylerini tespit etmek için Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)’ ile sınırlıdır.

4.7 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada katılımcıların verdikleri düşünceleri tam olarak ve yansız olarak verdikleri varsayılmaktadır.

5. GEREÇ VE YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık ve kaygı düzeyleri belirlenip aralarında ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

5.2 Araştırmanın Soruları

.Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık seviyeleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

.Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ne seviyededir?

.Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişin alt boyutları olan olumlu inançlar, bilişsel güven, bilişsel farkındalık, kontrol edilmezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

.Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yaşları, cinsiyetleri, sınıfları, yaptıkları spor türleri, anne ve babalarının eğitim durumları ve öğrenim gördükleri sınıfları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.3 Araştırmanın Tipi

Bu araştırmada, seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün son derece yüksek olmasıdır. Bununda ön koşulu, örnekleme birimlerinin örneklem seçilme olasılıklarının eşit ve birbirinden bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil yüksek potansiyele sahip örneklemelerin oluşturulması hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel 2014). Evren içinden seçilen örneklem grubunun evrene ait sonuçları en yakın seviyede yansıtacağı düşünülmektedir.

5.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu araştırma 2016 yılı bahar eğitim öğretim döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde ve Dokuz Eylül üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi bölümünde yürütülmüştür.

5.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2015-2016 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde ve Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi bölümünde öğrenim görmekte olan beden eğitimi öğretmeni adayı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu derse devam eden ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen toplam 385 öğrenciden oluşmaktadır.

5.6. Araştırmanın Bağımlı-Bağımsız Değişkenleri

Bağımlı Değişkenler: Araştırmada kullanılan üst biliş 30 ve sürekli kaygı ölçeklerinin genel toplam puan durumları.

Bağımsız değişkenler: Yaş, cinsiyet, uğraşılan spor türü, anne ve babanın eğitim seviyesi ve araştırmaya katılan halen öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarıdır.

5.7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunun üst bilişsel farkındalık ve sürekli kaygı düzeyleri ölçülmektedir. Katılımcıların üst bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek için Üst Biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun sürekli kaygı düzeylerini ölçmek için orijinal formu Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından oluşturulan, durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla geliştirilen ölçeğin, Türkçe uyarlaması, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Öner ve Le Compte (1974-1977) tarafından yapılmıştır.

5.7.1. Üst Biliş 30 Ölçeği

Üst biliş ölçeği-30 Cartwright-Halton ve Wells (1997) tarafından geliştirmiş ve sonra Wells ve Cartwright-Halton (2004) tarafından kısa formu oluşturulmuştur. Ölçek dördümlü likert tipi olup, alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasındadır. Puanın yükselmesi olumsuz tarzda üst bilişsel faaliyetin arttığını göstermektedir. Tablo 1 de görüldüğü gibi ölçek orijinal formuna uygun olarak beş alt faktörden oluşmaktadır bunlar;

1- Olumlu inançlar (1, 7, 10, 20, 23, 28)

2- Bilişsel güven (8, 14, 18, 24, 26, 29)

- 3- Bilişsel farkındalık (2, 4, 9, 11, 16, 22)
 4- Kontrol edilemezlik ve tehlike (3, 5, 12, 17, 19, 30)
 5- Düşünceleri kontrol ihtiyacı (6, 13, 15, 21, 25, 27)

TABLO 1 Üst Biliş Alt Boyutları

Madde No:	Madde Soruları	Alt Boyutlar
1	Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	Olumlu İnanç Alt Boyutu
7	Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	
10	Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	
20	Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	
23	Endişelenmek problemleri çözmeye bana yardımcı olur.	
28	İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	
8	Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	Bilişsel Güven Alt Boyutu
14	Belleğim zaman zaman beni yanıltır	
18	Zayıf bir belleğim vardır	
24	Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem	
26	Belleğime güvenmem.	
29	Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem	
3	Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım	Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu
5	Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım	
12	Düşüncelerimi izlerim	
17	Düşündüğümün her an farkındayım	
19	Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür	
30	Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm	
6	Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur	Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu
13	Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	
15	Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım	
21	Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir	

(devamı)

25	Belirli şeyleri düşünmek kötüdür	
27	Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem	
2	Endişelenmem benim için tehlikelidir	
4	Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim	
9	Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder	Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu
11	Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum	
16	Endişelerim beni delirtebilir	
22	Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	

Türkçe uyarlaması geçerlik ve güvenilirliği Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılan ölçeğin bütünü için güvenilirlik ve madde analiz sonuçları tablo 2 de görülmektedir.

Tablo 2. Üst biliş Ölçeği Bütünü İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	72,49	126,964	,293	,832
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	72,26	129,430	,196	,835
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	71,80	127,547	,307	,831
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	72,56	124,273	,367	,830
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının arkındayım.	71,63	133,812	-,005	,840

(devamı)

6.Eger, beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse benim hatam olur.	71,89	129,761	,189	,835
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	72,45	124,712	,424	,828
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	72,76	125,710	,352	,830
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	72,26	123,629	,513	,825
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	72,38	125,132	,434	,827
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	71,98	125,049	,436	,827
12. Düşüncelerimi izlerim.	71,63	132,697	,060	,838
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	71,62	130,460	,182	,835
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	72,27	127,015	,364	,830
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	72,88	125,213	,387	,829
16. Endişelerim beni delirtebilir.	72,66	121,575	,474	,825

(devamı)	71,77	129,884	,188	,835
17. Düşündüğümün her an farkındayım.				
18. Zayıf bir belleğim vardır.	72,81	126,529	,321	,831
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	72,18	125,719	,396	,829
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	72,27	125,287	,408	,828
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	72,10	126,419	,328	,831
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	72,39	122,656	,485	,825
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	72,34	124,532	,431	,827
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	72,79	125,703	,355	,830
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	72,28	126,103	,354	,830
26. Belleğime güvenmem.	72,90	125,596	,355	,830
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	72,10	124,292	,424	,827
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	72,54	122,921	,503	,825
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	72,81	124,364	,420	,828

(devamı)

30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm.	71,72	126,822	,376	,829
---	-------	---------	------	------

N	385
Madde sayısı	30
Alpha	,835

Üst biliş Ölçeği bütünü için 385 kişi ve 30 madde ile Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,835 olarak belirlenmiştir.

Üst biliş ölçeği olumlu inanç, bilişsel güven, bilişsel farkındalık, kontrol edilemezlik ve tehlike ve kontrol ihtiyacı alt boyutları İçin Güvenirlik ve madde analizi Sonuçları.

Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7 de görülmektedir.

Tablo 3. Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	11,90	12,490	,394	,825
7. Düzenliliğimi sürdürebilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	11,86	11,669	,573	,785
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	11,79	11,762	,608	,778
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	11,69	11,435	,639	,770
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	11,75	11,478	,605	,777
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	11,95	11,164	,650	,767
N				385
Madde sayısı				6
Alpha				,814

Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutunun 385 kişi ve altı madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,814 olarak belirlenmiştir.

Ölçek araştırmacılar tarafından birden fazla alternatifi olan şekilde Türkçe 'ye çevrilmiş. Çeviri alternatifleri uzman görüşü alınmak üzere yedi profesöre verilmiş ve ortak seçilen maddelerle uygun olarak form oluşturulmuştur. Maddeler arasındaki ilişkiler .090 ile .074 arasında değişmiş ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlilik analizi sonucunda tekrar-test korelasyon katsayısı ölçek maddeleri için .40 ile .94 arasındadır. Ölçek Türkiye örneklemini için güvenilir olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha korelasyon analizi ile ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 olmuştur. Temel bileşenler analizi (TBA) ise faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan ve yorumlanması görece daha kolay olan bir istatistiktir (Kline, 1994). Faktör çıkartma yöntemi olarak temel bileşenler analizi (TBA) ile yapı geçerliliği KMO indeksi .89 olarak–mükemmel uyum düzeyinde (Bartlett’s ki-kare = 9165.11; $p = .001$) elde edilmiştir (Tosun ve Irak, 2008). KMO istatistiğinde, “0,50-0,70 arası=orta düzey”, “0,70-0,80 arası=iyi”, “0,80-0,90 arası=çok iyi” ve “0,90 ve üzeri=mükemmel” olarak adlandırılır (Field, 2013). ÜBÖ 30 ölçeğindeki puanların değerlerinin yüksek çıkması değerlendirilen kişinin üst bilişsel farkındalık seviyesinin ve üst biliş alt boyut ölçeklerinin yansıttığı değerlerin düşük olduğunu göstermektedir. Yani ÜBÖ 30 ölçeğinden alınacak düşük seviyelerdeki puanlar kişilerin kendileri için almayı isteyecekleri üst bilişsel farkındalık seviyelerinin yüksek olduklarını gösteren puanlar olacaktır.

Tablo 4. Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	10,31	12,734	,522	,811
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	9,82	14,785	,302	,847
18. Zayıf bir belleğim vardır.	10,36	12,095	,647	,784
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	10,34	12,052	,644	,785
26. Belleğime güvenmem.	10,45	11,717	,692	,774
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	10,36	11,495	,745	,762
N				385
Madde sayısı				6
Alpha				,824

Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutunun 385 kişi ve altı madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,824 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5. Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	14,95	7,151	,163	,626
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	14,78	6,623	,318	,563
12. Düşüncelerimi izlerim.	14,78	6,409	,412	,526
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	14,93	6,401	,342	,553
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	15,33	6,373	,340	,554
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm.	14,87	6,169	,458	,505
N				385
Madde sayısı				6
Alpha				,601

Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutunun 385 kişi ve altı madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,601 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Üst Biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	12,90	7,628	,192	,546
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	12,63	7,864	,197	,541
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	13,89	7,371	,210	,541
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	13,11	6,396	,424	,434
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	13,29	6,816	,346	,475
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	13,11	6,551	,380	,457
N				385
Madde sayısı				6
Alpha				,548

Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutunun 385 kişi ve altı madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,548 olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Üst Biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu İçin Güvenirlik ve Madde Analizi Sonuçları.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	12,03	12,574	,260	,755
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	12,33	10,045	,563	,672
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	12,03	11,218	,536	,685
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	11,75	11,724	,437	,710
16. Endişelerim beni delirtebilir.	12,43	10,131	,534	,681
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	12,16	10,729	,520	,686
N				385
Madde sayısı				6
Alpha				,737

Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutunun 385 kişi ve altı madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,737 olarak belirlenmiştir.

5.7.2 Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)

Gorsuch ve Cushene (1970) tarafından geliştirilmiştir ve iki alt bölümü bulunmaktadır. Öner ve Le Compe (1976) tarafından Türkçe ye çevrilmiş ve güvenilirlik çalışmaları Öner (1977) tarafından yapılmıştır. Ölçek iki alt bölümden oluşmaktadır bu bölümler kaygı durumluk ve sürekli olmak üzere ölçmektedir. Tablo 8 de görüldüğü gibi Sürekli kaygı envanterinde 20 soru maddesi bulunmaktadır.

Bu araştırmada ‘Sürekli Kaygı Envanteri’ kullanılmıştır. Bu bölümünde maddeler bireylerin genel olarak nasıl hissettiklerine göre kendilerini betimlemelerini gerektirir. Envanterin madde güvenilirliği, test-tekrar-test güvenilirliği, kriter ve yapı geçerliği yüksektir. Türkçeleştirilen ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliği 250 üniversite öğrencisi üzerinde denenmiştir. Test-tekrar-test tekniğinin uygulandığı beş üniversite grubuna ölçekler, 10, 15, 30, 120 ve 365 gün arayla normal koşullarda, iki kez uygulanmıştır. Sonuçlar, test-tekrar-test güvenilirlik katsayılarının sürekli kaygı ölçeği için 0.86 ile 0.71 arasında değiştiğini göstermektedir. Temel ya da genel araştırma amaçları için de ölçüm güvenilirlik katsayılarının en az 0.80 ya da 0.80 ve daha yukarısı olmasına dikkat edilmelidir (Charter 2001). Bütün bu çalışmaların sonucunda, tutarlı ve güvenilir olan, yapı geçerliği saptanmış bulunan Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk öğrencilerinde kaygı seviyesini değerlendirmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 8 de sürekli kaygı ölçeği için güvenilirlik madde analiz sonuçları görülmektedir.

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek Toplam Puan Korelasyonu	Madde Çıktığında Ölçek Alfa'sı
1. Genellikle keyfim yerindedir.	40,16	64,028	,448	,833
2. Genellikle çabuk yoruluyorum.	40,17	64,554	,385	,835
3. Genellikle kolay ağlarım.	40,29	61,879	,470	,831
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.	39,91	63,861	,310	,839
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.	40,02	63,369	,440	,833
6. Kendimi dinlenmiş hissedirim.	39,64	64,840	,306	,839
7. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım.	40,01	64,771	,269	,841
8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim.	40,25	63,780	,394	,835
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	40,14	61,178	,557	,827
10. Genellikle mutluyum.	40,16	64,066	,415	,834
11. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim.	39,87	63,080	,413	,834
12. Genellikle kendime güvenim yoktur.	40,55	62,243	,502	,830
13. Genellikle kendimi güvende hissedirim.	39,98	64,328	,347	,837

(devamı)	40,03	63,397	,396	,835
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum.				
15. Genellikle kendimi hüzünlü hissederim.	40,26	63,069	,455	,832
16. Genellikle hayatımdan memnunum.	40,18	63,288	,428	,833
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	39,96	62,223	,526	,829
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.	39,78	61,797	,455	,832
19. Akli başında ve kararlı bir insanım	40,37	65,292	,307	,838
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	39,77	60,797	,563	,827

N	385
Madde sayısı	20
Alpha	,841

Sürekli Kaygı Ölçeği İçin 385 kişi ve 20 madde ile Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0,841 olarak belirlenmiştir.

5.7.3. Sosyo-Demoğrafik Veri Formu

Bu araştırmada kullanılan ‘Sosyo-demoğrafik Veri Formu’ ile değişkenlerin kategorilerinin birbirleriyle karşılaştırmalı sonuçları ölçülmüştür.

Verilerin analizine önce sosyo-demografik bağımsız değişkenlerin sayı yüzde dağılımlarının (Frequency Analysis) belirlenmesiyle başlamıştır.

Tablo 9’da çalışmanın katılımcılarının sayı ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Tablo 9 Sosyo- demografik Değişkenlerin Dağılımı

Değişken	Gruplar	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Yaş	18-21 Yaş	204	53,0
	22-25 Yaş	167	43,4
	26 Yaş ve üzeri	14	3,6
	Toplam	385	100,0
Cinsiyet	Erkek	221	57,4
	Kadın	164	42,6
	Toplam	385	100,0
Uğraşılan Spor Türü	Bireysel Sporlar	153	39,7
	Takım Sporları	215	55,8
	Spor Yapmayanlar	17	4,4
	Toplam	385	100,0
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	177	46,0
	Ortaokul	81	21,0
	Lise	103	26,8
	Üniversite	24	6,2
	Toplam	385	100,0
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	138	35,8
	Ortaokul	94	24,4
	Lise	96	24,9
	Üniversite	57	14,8
	Toplam	385	100,0
Sınıf	1. Sınıf	85	22,1
	2. Sınıf	85	22,1
	3. Sınıf	107	27,8
	4. Sınıf	108	28,1
	Toplam	385	100,0

Çalışmada katılımcıların yaş, cinsiyet, uğraşılan spor türü, anne ve babanın eğitim durumu, katılımcının sınıflarının ne olduğu bilgileri alınmıştır. Tüm katılımcıların soruların tümünü cevapladıkları ve boş bırakmadıkları görülmüştür.

5.8. Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde ve Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 385 beden eğitimi öğretmeni adayı öğrenciden toplanmıştır. Öğrenciler derse devam eden ve araştırmanın yapılacağı ders saati içerisinde sınıfta olup gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilerin tamamına uygulanmıştır.

Araştırmanın yapılacağı ders saatinin sorumlu öğretmeninden izin alınıp, araştırma yaklaşık yirmi beş dakika sürmüştür. Araştırmada anket yöntemi uygulanmıştır.

5.9 Verilerin Analizi

Çalışma verileri SPSS programı 21.00 versiyonu analizi edilmiştir. Veriler, önce bağımsız değişkenlerin sayı yüzde dağılımları (Frequency Analysis), bağımlı değişkenlerin yani Üst Biliş Ölçeği, alt boyutları ve Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puanlarının betimleyici istatistikleri (Descriptive Statistics), ölçeklerin güvenilirlik ve madde analizi (Reliability Statistics), iki ölçek ve alt boyutların arasında Pearson Korelasyon analizi (Pearson Correlation), sosyo-demografik bağımsız değişkenlerin kategorilerinin birbirleriyle, Üst Biliş Ölçeği, alt boyut ve Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puanları açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Analysis of Variances) ve bağlantısız gruplar için t-testi (independent t-test) ile karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Varyans analizlerinde gruplar arası farklılık elde edildiği koşulda hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu saptamak için de Tukey-B çoklu karşılaştırma (Post Hoc Multiple Comparison) testi uygulanmıştır.

6.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ana problem durumu ve alt problem durumlarına uygun olarak araştırmanın istatistiksel verileri ve analizleri sunulmuştur.

Bağımlı değişkenlerin yani Üst Biliş Ölçeği, alt boyutları ve Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puanlarının betimleyici istatistikleri (Descriptive Statistics) hesaplanarak Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sürekli Kaygı Ölçeği, Üst Biliş Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici İstatistikleri

Değişken	n	En Küçük Değeri	En Büyük Değeri	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	385	6,00	24,00	14,19	4,02
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	385	6,00	24,00	12,32	4,17
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	385	8,00	24,00	17,93	2,95
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	385	6,00	24,00	15,79	3,06
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	385	6,00	24,00	14,55	3,89
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	385	44	116	74,78	11,594
Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puanı	385	20	68	42,18	8,339

Tabloda Üst Biliş Ölçeği'nin "Olumlu İnanç", "Bilişsel Güven", "Bilişsel Farkındalık", "Kontrol Edilemezlik", "Tehlike ve Kontrol İhtiyacı" olmak üzere beş

alt boyutları, ölçeğin genel toplam puanı ve Sürekli Kaygı Ölçeği genel toplam puanına yer verilmiştir.

Verilerin analizinde sonraki işlem olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik ve madde analizi sonuçları sunulmuştur. Sırasıyla önce Üst Biliş Ölçeği'nin alt boyut ve geneli için daha sonra Sürekli Kaygı Ölçeği için analiz yürütülmüştür.

Çalışmanın bu aşamasında Sürekli Kaygı Ölçeği'nin Üst Biliş Ölçeği ve beş alt boyutu ile Pearson korelasyon analizi ile bağıntı düzeyleri verilmiştir.

Tablo 11. Sürekli Kaygı Ölçeğinin Üst Biliş Ölçeği ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.

		Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puanı
Üst Biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	r	,185
	p	,000
Üst Biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	r	,389
	p	,000
Üst Biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	r	,027
	p	,595
Üst Biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	r	,236
	p	,000
Üst Biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	r	,564
	p	,000
Üst Biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	r	,463
	p	,000

Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puanının Üst Biliş Ölçeğinin Olumlu İnanç Alt Boyutu toplam puanı ile 0,185, Bilişsel Güven Alt Boyutu toplam puanı ile 0,389, Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu toplam puanı ile 0,027, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu toplam puanı ile 0,236, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu toplam puanı ile 0,564 ve Üst Biliş Ölçeği Genel toplam puanı ile 0,463 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Üst biliş Ölçeği ve beş alt boyutunun kendi aralarındaki bağıntı düzeyleri de Pearson korelasyon analizi hesaplanarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Üst biliş Ölçeği ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.

		Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı
Üst biliş Ölçeği	r	,200				
Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	p	,000				
Üst biliş Ölçeği	r	,280	-,081			
Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	p	,000	,112			
Üst biliş Ölçeği	r	,337	,220	,380		
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	p	,000	,000	,000		
Üst biliş Ölçeği	r	,260	,370	,240	,413	
Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	p	,000	,000	,000	,000	
Üst biliş Ölçeği	r	,667	,591	,503	,695	,729
Genel Toplam Puanı	p	,000	,000	,000	,000	,000

Sonuçlara göre Üst biliş Ölçeği Genel toplam puanın Olumlu İnanç Alt Boyutu toplam puanı ile 0,667, Bilişsel Güven Alt Boyutu toplam puanı ile 0,591, Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu toplam puanı ile 0,503, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu toplam puanı ile 0,695, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu toplam puanı ile 0,729 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutların kendi aralarında ise -0,081 ile 0,413 arasında değişen düzeyde korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. En düşük bağıntı Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu ile Bilişsel Güven Alt Boyutu arasında, en yüksek bağıntı ise Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu ile Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu arasında gözlenmiştir.

Çalışmada son işlem olarak sosyo-demografik bağımsız değişkenlerin kategorilerinin birbirleriyle, Üst biliş Ölçeği, alt boyut ve Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi ve bağlantısız gruplar için t-testi ile karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Yaş Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	14,04	3,96
	22-25 Yaş	167	14,43	4,12
	26 Yaş ve üzeri	14	13,57	3,86
	Toplam	385	14,19	4,02
		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	12,17	4,24
	22-25 Yaş	167	12,36	4,07
	26 Yaş ve üzeri	14	14,21	4,00
	Toplam	385	12,32	4,17
		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	18,27	2,73
	22-25 Yaş	167	17,60	3,14
	26 Yaş ve üzeri	14	16,93	3,20
	Toplam	385	17,93	2,95
		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	15,87	3,10
	22-25 Yaş	167	15,72	3,01
	26 Yaş ve üzeri	14	15,29	3,31
	Toplam	385	15,79	3,06
		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	14,99	3,91
	22-25 Yaş	167	14,02	3,86
	26 Yaş ve üzeri	14	14,29	3,31
	Toplam	385	14,55	3,89
		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	18-21 Yaş	204	75,34	11,49
	22-25 Yaş	167	74,13	11,90
	26 Yaş ve üzeri	14	74,29	9,53
	Toplam	385	74,78	11,59

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	19,229	2	9,615	,592	,554
	Gruplar İçi	6199,929	382	16,230		
	Toplam	6219,158	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	55,282	2	27,641	1,597	,204
	Gruplar İçi	6611,134	382	17,307		
	Toplam	6666,416	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı (*)	Gruplar Arası	55,887	2	27,943	3,251	,040
	Gruplar İçi	3283,220	382	8,595		
	Toplam	3339,106	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	5,662	2	2,831	,301	,740
	Gruplar İçi	3596,873	382	9,416		
	Toplam	3602,535	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	86,713	2	43,356	2,89	,057
	Gruplar İçi	5728,742	382	14,997		
	Toplam	5815,455	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	Gruplar Arası	137,169	2	68,584	,509	,602
	Gruplar İçi	51481,621	382	134,769		
	Toplam	51618,790	384			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaları belirtmektedir.

Yaş gruplarının Olumlu İnanç alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=0,592$; $p>0,05$.

Yaş gruplarının Bilişsel Güven alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=1,597$; $p>0,05$.

Yaş gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,382)=3,251$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 18-21 yaş grubunun Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalaması, 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri grubun puan ortalamasından daha yüksektir.

Yaş gruplarının Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=0,301$; $p>0,05$.

Yaş gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=2,891$; $p>0,05$.

Yaş gruplarının Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=0,509$; $p>0,05$.

Tablo 14. Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Yaş Grupları Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma		
Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puanı (*)	18-21 Yaş	204	43,15	8,38		
	22-25 Yaş	167	41,02	8,31		
	26 Yaş ve üzeri	14	41,93	6,66		
	Toplam	385	42,18	8,34		
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalama	F	p
			si			
Sürekli Kaygı Ölçeği Toplam Puanı	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	416,785	2	208,392	3,028	,050
		26289,122	382	68,820		
		26705,906	384			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaları belirtmektedir.

Yaş gruplarının Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,382)=3,028$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma

testi sonucuna göre 18-21 yaş grubunun Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puan ortalaması, 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri grubun puan ortalamasından daha yüksektir. Yani 18-21 yaş grubu 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri gruptan daha kaygılıdır

Tablo 15. Cinsiyet Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Bilişsel Farkındalık, Kontrol İhtiyacı, Alt Boyutu Toplam Puanları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanının Farklı Gruplar için t-Testi Analizi Sonuçları.

	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı (*)	Erkek	221	14,73	3,86	3,084	383	,002
	Kadın	164	13,46	4,13			
	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	Erkek	221	12,14	4,17	-1,008	383	,314
	Kadın	164	12,57	4,17			
	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	Erkek	221	17,86	2,98	-,576	383	,565
	Kadın	164	18,03	2,92			
	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı (*)	Erkek	221	16,23	2,98	3,343	383	,001
	Kadın	164	15,19	3,08			
	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p

	Cinsiyet	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	t	Serbestlik Derecesi	p
Üst biliş Ölçeği Kont. İh. Alt boyutu Toplam Puanı (*)	Erkek	221	14,04	3,83	-2,984	383	,003
	Kadın	164	15,23	3,88			
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	Erkek	221	75,00	11,49	,429	383	,668
	Kadın	164	74,48	11,76			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaları belirtmektedir.

Cinsiyet gruplarının Olumlu İnanç alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(383)=3,084$; $p<0,01$. Sonuca göre erkek grubunun puan ortalaması, kadın grubunun puan ortalamasından daha yüksektir.

Cinsiyet gruplarının Bilişsel Güven alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(383)=-1,008$; $p>0,05$.

Cinsiyet gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(383)=-0,576$; $p>0,05$.

Cinsiyet gruplarının Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(383)=3,343$; $p<0,001$. Sonuca göre erkek grubunun puan ortalaması, kadın grubunun puan ortalamasından daha yüksektir.

Cinsiyet gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $t(383)=-2,984$; $p<0,01$. Sonuca göre kadın grubunun puan ortalaması, erkek grubunun puan ortalamasından daha yüksektir.

Cinsiyet gruplarının Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $t(383)=0,429$; $p>0,0$

Tablo 16. Uğraşılan Spor Türü Grupları bakımından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	14,22	4,10
Olumlu İnanç Alt Boyutu	Takım Sporları	215	14,24	4,05
Toplam Puanı	Spor Yapmayanlar	17	13,35	3,04
	Toplam	385	14,19	4,02
		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	12,71	4,25
Bilişsel Güven	Takım Sporları	215	12,00	4,07
Alt Boyutu	Spor Yapmayanlar	17	13,00	4,51
Toplam Puanı	Toplam	385	12,32	4,17
		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	18,31	2,94
Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu	Takım Sporları	215	17,76	2,96
Toplam Puanı	Spor Yapmayanlar	17	16,71	2,54
	Toplam	385	17,93	2,95
		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	16,22	3,06
Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu	Takım Sporları	215	15,57	3,07
Toplam Puanı	Spor Yapmayanlar	17	14,71	2,52
	Toplam	385	15,79	3,06
		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	15,08	3,82
Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu	Takım Sporları	215	14,21	3,95
Toplam Puanı	Spor Yapmayanlar	17	13,88	3,35
	Toplam	385	14,55	3,89
		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği	Bireysel Sporlar	153	76,54	11,35
Genel Toplam Puanı	Takım Sporları	215	73,77	11,76
	Spor Yapmayanlar	17	71,65	9,96
	Toplam	385	74,78	11,59

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar	12,491	2	6,246	,384	,681
Olumlu İnanç Alt	Arası					
Boyutu Toplam	Gruplar İçi	6206,667	382	16,248		
Puanı	Toplam	6219,158	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	54,074	2	27,037	1,562	,211
Bilişsel Güven	Gruplar İçi	6612,342	382	17,310		
Alt Boyutu	Toplam	6666,416	384			
Toplam Puanı						
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	53,592	2	26,796	3,116	,045
Bilişsel	Gruplar İçi	3285,515	382	8,601		
Farkındalık Alt	Toplam	3339,106	384			
Boyutu Toplam						
Puanı (*)						
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	58,351	2	29,176	3,145	,044
Kontrol	Gruplar İçi	3544,184	382	9,278		
Edilemezlik ve	Toplam	3602,535	384			
Tehlike Alt						
Boyutu Toplam						
Puanı (*)						
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	75,636	2	37,818	2,517	,082
Kontrol İhtiyacı	Gruplar İçi	5739,818	382	15,026		
Alt Boyutu	Toplam	5815,455	384			
Toplam Puanı						
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	857,022	2	428,511	3,225	,041
Genel Toplam	Gruplar İçi	50761,767	382	132,884		
Puanı (*)	Toplam	51618,790	384			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkları belirtmektedir.

Uğraşılan spor türü gruplarının Olumlu İnanç alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=0,384$; $p>0,05$.

Uğraşılan spor türü gruplarının Bilişsel Güven alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=1,562$; $p>0,05$.

Uğraşılan spor türü gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,382)=3,116$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B

çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre spor yapmayanların takım ve bireysel spor yapanlardan, takım sporu yapanların da bireysel spor yapanlardan daha düşük toplam puan ortalaması aldığı belirlenmiştir.

Uğraşılan spor türü gruplarının Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,382)=3,145$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre spor yapmayanların takım ve bireysel spor yapanlardan, takım sporu yapanların da bireysel spor yapanlardan daha düşük toplam puan ortalaması aldığı belirlenmiştir.

Uğraşılan spor türü gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(2,382)=2,517$; $p>0,05$.

Uğraşılan spor türü gruplarının Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(2,382)=3,225$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre spor yapmayanların takım ve bireysel spor yapanlardan, takım sporu yapanların da bireysel spor yapanlardan daha düşük toplam puan ortalaması aldığı belirlenmiştir.

Tablo 17. Annenin Eğitim Durumu Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	177	14,42	3,75
	Ortaokul	81	14,09	4,35
	Lise	103	13,67	3,99
	Üniversite	24	15,08	4,87
	Toplam	385	14,19	4,02
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	177	12,01	3,91
	Ortaokul	81	12,84	4,55
	Lise	103	12,24	4,31
	Üniversite	24	13,29	3,97
	Toplam	385	12,32	4,17
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	177	18,29	2,96
	Ortaokul	81	17,57	3,02
	Lise	103	17,62	2,93
	Üniversite	24	17,83	2,55
	Toplam	385	17,93	2,95
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	177	15,80	3,04
	Ortaokul	81	15,70	2,69
	Lise	103	15,81	3,27
	Üniversite	24	15,92	3,63
	Toplam	385	15,79	3,06
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	177	14,56	3,71
	Ortaokul	81	14,52	3,77
	Lise	103	14,45	4,27
	Üniversite	24	14,96	4,14
	Toplam	385	14,55	3,89

		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	İlkokul	177	75,07	10,40
	Ortaokul	81	74,72	12,06
	Lise	103	73,79	12,44
	Üniversite	24	77,08	14,65
	Toplam	385	74,78	11,59

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	57,091	3	19,030	1,177	,318
	Gruplar İçi	6162,067	381	16,173		
	Toplam	6219,158	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	62,617	3	20,872	1,204	,308
	Gruplar İçi	6603,798	381	17,333		
	Toplam	6666,416	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	43,359	3	14,453	1,671	,173
	Gruplar İçi	3295,748	381	8,650		
	Toplam	3339,106	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	1,018	3	,339	,036	,991
	Gruplar İçi	3601,517	381	9,453		
	Toplam	3602,535	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	5,191	3	1,730	,113	,952
	Gruplar İçi	5810,264	381	15,250		
	Toplam	5815,455	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği	Gruplar Arası	244,000	3	81,333	,603	,613
Genel Toplam Puanı	Gruplar İçi Toplam	51374,790	381	134,842		
		51618,790	384			

Annenin eğitim durumu gruplarının Olumlu İnanç alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,177$; $p>0,05$.

Annenin eğitim durumu gruplarının Bilişsel Güven alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,204$; $p>0,05$.

Annenin eğitim durumu gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,671$; $p>0,05$.

Annenin eğitim durumu gruplarının Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,036$; $p>0,05$.

Annenin eğitim durumu gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,113$; $p>0,05$.

Annenin eğitim durumu gruplarının Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,603$; $p>0,05$.

Tablo 18. Babanın Eğitim Durumu Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puan Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	138	13,88	3,74
	Ortaokul	94	14,97	3,49
	Lise	96	13,88	4,33
	Üniversite	57	14,18	4,83
	Toplam	385	14,19	4,02
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	138	11,54	3,95
	Ortaokul	94	12,96	4,14
	Lise	96	12,72	4,18
	Üniversite	57	12,51	4,51
	Toplam	385	12,32	4,17
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	138	18,11	3,12
	Ortaokul	94	17,85	2,75
	Lise	96	17,85	3,08
	Üniversite	57	17,75	2,65
	Toplam	385	17,93	2,95
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	138	15,60	3,31
	Ortaokul	94	15,89	2,59
	Lise	96	15,82	2,82
	Üniversite	57	16,00	3,57
	Toplam	385	15,79	3,06
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	İlkokul	138	14,17	3,83
	Ortaokul	94	14,82	3,64
	Lise	96	14,45	3,91
	Üniversite	57	15,16	4,36
	Toplam	385	14,55	3,89
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	İlkokul	138	73,31	10,78
	Ortaokul	94	76,49	10,81
	Lise	96	74,72	11,60
	Üniversite	57	75,60	14,30
	Toplam	385	74,78	11,59

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	79,364	3	26,455	1,642	,179
	Gruplar İçi	6139,795	381	16,115		
	Toplam	6219,158	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı(*)	Gruplar Arası	138,695	3	46,232	2,698	,046
	Gruplar İçi	6527,721	381	17,133		
	Toplam	6666,416	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	7,302	3	2,434	,278	,841
	Gruplar İçi	3331,804	381	8,745		
	Toplam	3339,106	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	8,530	3	2,843	,301	,824
	Gruplar İçi	3594,005	381	9,433		
	Toplam	3602,535	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	Gruplar Arası	48,384	3	16,128	1,066	,364
	Gruplar İçi	5767,070	381	15,137		
	Toplam	5815,455	384			

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	Gruplar Arası	610,573	3	203,524	1,520	,209
	Gruplar İçi Toplam	51008,216	381	33,880	1	
		51618,790	384			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaları belirtmektedir.

Babanın eğitim durumu gruplarının Olumlu İnanç alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,642$; $p>0,05$.

Babanın eğitim durumu gruplarının Bilişsel Güven alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,381)=2,698$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre babası ilkokul mezunu olanların alt boyut toplam puan ortalaması, babası ortaokul ve lise mezunu olanların alt boyut toplam puan ortalamasından daha düşüktür.

Babanın eğitim durumu gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,278$; $p>0,05$.

Babanın eğitim durumu gruplarının Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,301$; $p>0,05$.

Babanın eğitim durumu gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,066$; $p>0,05$.

Babanın eğitim durumu gruplarının Üst Biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=1,520$; $p>0,05$.

Tablo 19. Sınıf Grupları Açısından Olumlu İnanç, Bilişsel Güven, Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike, Kontrol İhtiyacı Alt Boyutları ve Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı Ortalamalarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırma Sonuçları.

		Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Sınıf	85	14,13	4,28
	2. Sınıf	85	13,88	3,56
	3. Sınıf	107	14,41	4,62
	4. Sınıf	108	14,26	3,53
	Toplam	385	14,19	4,02
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Sınıf	85	12,09	4,10
	2. Sınıf	85	11,82	3,92
	3. Sınıf	107	12,50	4,44
	4. Sınıf	108	12,73	4,13
	Toplam	385	12,32	4,17
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Sınıf	85	18,46	3,25
	2. Sınıf	85	18,26	2,59
	3. Sınıf	107	17,93	2,79
	4. Sınıf	108	17,25	3,03
	Toplam	385	17,93	2,95
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Sınıf	85	15,99	3,35
	2. Sınıf	85	15,89	2,82
	3. Sınıf	107	15,88	3,16
	4. Sınıf	108	15,45	2,93
	Toplam	385	15,79	3,06
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Puanı	1. Sınıf	85	15,55	4,53
	2. Sınıf	85	14,67	3,22
	3. Sınıf	107	14,37	4,03
	4. Sınıf	108	13,82	3,56
	Toplam	385	14,55	3,89
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Puanı	1. Sınıf	85	76,22	12,41
	2. Sınıf	85	74,53	9,14
	3. Sınıf	107	75,09	13,15
	4. Sınıf	108	73,52	11,01
	Toplam	385	74,78	11,59

		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Olumlu İnanç Alt Boyutu Toplam Punanı	Gruplar Arası	14,111	3	4,704	,289	,833
	Gruplar İçi	6205,047	381	16,286		
	Toplam	6219,158	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Güven Alt Boyutu Toplam Punanı	Gruplar Arası	46,855	3	15,618	,899	,442
	Gruplar İçi	6619,561	381	17,374		
	Toplam	6666,416	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Bilişsel Farkındalık Alt Boyutu Toplam Punanı (*)	Gruplar Arası	82,903	3	27,634	3,233	,022
	Gruplar İçi	3256,204	381	8,546		
	Toplam	3339,106	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu Toplam Punanı	Gruplar Arası	17,311	3	5,770	,613	,607
	Gruplar İçi	3585,224	381	9,410		
	Toplam	3602,535	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu Toplam Punanı (*)	Gruplar Arası	146,962	3	48,987	3,293	,021
	Gruplar İçi	5668,492	381	14,878		
	Toplam	5815,455	384			
		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Üst biliş Ölçeği Genel Toplam Punanı	Gruplar Arası	364,832	3	121,611	,904	,439
	Gruplar İçi	51253,958	381	134,525		
	Toplam	51618,790	384			

(*) İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaları belirtmektedir.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Olumlu İnanç alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,289$; $p>0,05$.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Bilişsel Güven alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,899$; $p>0,05$.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Bilişsel Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,381)=3,233$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için

yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre tüm sınıfların birbirinden farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfların 3., 2. ve 1. sınıflardan, 3. sınıfların 2. ve 1. sınıflardan, 2. sınıfların da 1. sınıflardan daha düşük toplam puan ortalaması vardır.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,613$; $p>0,05$.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Kontrol İhtiyacı alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; $F(3,381)=3,293$; $p<0,05$. Hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey-B çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre tüm sınıfların birbirinden farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfların 3., 2. ve 1. sınıflardan, 3. sınıfların 2. ve 1. sınıflardan, 2. sınıfların da 1. sınıflardan daha düşük toplam puan ortalaması vardır.

Katılımcıların sınıflarına göre yapılan grupların Üst biliş Ölçeği genel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur; $F(3,381)=0,904$; $p>0,05$.

7. TARTIŞMA

Biliş ve üst biliş ile ilgili yapılan literatür taramaları incelendiğinde bu alanda sınırlı sayıda çalışma olduğu, bu alanın hala incelendiği ve üst bilişi etkileyen değişkenlerin oldukça farklı olduğu ve kesin bir şey söylenemediği gözlenmektedir. Bu araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık seviyeleri ve sürekli kaygı düzeyleri belirlenmiş, aralarında ilişki olup olmadığı araştırılıp, yapılan literatür taramalarında benzer bir çalışmaya rastlanmayan bu alanda literatüre yeni bilgiler kazandırılmaya ve halihazırda var olan bilgiler yenileriyle desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda beden eğitimi öğretmeni adaylarının, ÜBÖ 30 ölçeğinin bir alt boyutu olan kişinin bilişlerini problem çözümü olarak gördüğü ‘olumlu inanç’ alt boyut toplam puanının kaygı ile ilişkisi gözlenmemiştir. Yapılan literatür taramalarında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının, üst bilişin bir diğer alt boyutu olan ‘bilişsel güven’ alt boyutu toplam puanlarının, kaygı ile ters yönlü olan ilişkisi gözlenmiştir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının kaygı düzeyleri arttıkça, kendi belleklerine ve dikkat yeteneklerine olan güvenlerinin azaldığı görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin kaygı düzeyleri arttıkça veya sürekli yüksek kaygı düzeyine sahip olan bireylerin, alışık olmadıkları bir durumla karşılaştıklarında vücutlarındaki adrenalin salgısının sürekli kaygı düzeyi düşük olan bireylerden daha fazla olacağı düşünülmektedir. Artan adrenalin salgısının, kasların daha fazla kasılarak, sindirim ve dolaşım sistemi gibi sistemlerin çalışmalarında aksaklıklara yol açacağı, metabolizmanın ve beynin oksijen miktarının azalmasına sebep olacağı ve bu aksamalar sonucu bireylerin etkili bir öğrenme faaliyetini gerçekleştiremeyecekleri düşünülmektedir. Psikolog Robert ZAJONC’ un sosyal kolaylaştırma kuramı yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir. İnsanların basit ya da iyi bildikleri görevleri veya işleri yaparken izleyicinin olması performansı olumlu olarak etkileyeceği düşünülürken, aşina olmadıkları veya karmaşık görevler yaparken seyirci baskısının ve bundan dolayı oluşacak olan kaygının performansı olumsuz yönde etkileyecektir (Weinberg ve Gould 2015).

Araştırma sonucu elde edilen bulgularda beden eğitimi öğretmeni adaylarının

ÜBÖ

30 ölçeğinin alt boyutları olan, ‘bilişsel farkındalık’ alt boyut toplam puanı ve ‘kontrol edilmezlik ve tehlike’ alt boyut toplam puanlarının bireylerin sürekli kaygı düzeyleri ile ilişkisinin olmadığı gözlenmiştir. Yapılan literatür taramalarında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının ÜBÖ 30 ölçeğinin, başka bir alt boyutu olan ‘kontrol ihtiyacı’ toplam puanlarının, sürekli kaygı düzeyleri ile ilişkisinin ters yönlü olduğu gözlenmiştir. Bu durumun artan kaygı düzeyi sonucu küçük problemlerin içinden çıkılmaz bir hal alacağı, büyük sonuçlar doğuracağını, bu yükün kaldıramayacağından dolayı bireylerin suçu kendi üstüne almama, ortaya çıkacak sorumluluğu başkası ile paylaşma ve vicdanını rahatlatma isteğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramalarında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının, ÜBÖ 30 ölçeğinin genel toplam puanlarının, beden eğitimi öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri ile olan ilişkisi incelendiğinde aralarında ters yönlü bir ilişki gözlenmektedir. Bireylerin sürekli kaygı seviyeleri arttıkça üst biliş genel toplam alt boyutları ile birlikte bozulmaya başlamaktadır. Yılmaz (2007) üst bilişsel faktörlerin kaygı ve depresyon semptomları açısından Türk ve İngiliz örneklemelerini incelemiş; yüksek endişeye sahip olan bireylerin üst biliş puanları (endişeye ilişkin olumlu ve olumsuz inançlar, bilişsel güvensizlik, düşünceleri kontrol etme ihtiyacı ve bilişsel farkındalık) endişesi düşük olan bireylerin üst biliş puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. ÜBÖ 30 ölçeğindeki puanların değerlerinin yüksek çıkması değerlendirilen kişinin üst bilişsel farkındalık seviyesinin ve üst biliş alt boyut ölçeklerinin yansıttığı değerlerin düşük olduğunu göstermektedir. Yani ÜBÖ 30 ölçeğinden alınacak düşük seviyelerdeki puanlar kişilerin kendileri için almayı isteyecekleri üst bilişsel farkındalık seviyelerinin yüksek olduklarını gösteren puanlar olacaktır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar örnek olarak gösterilen çalışma ile birbirini desteklemektedir. Kişilerin kaygı düzeyleri, endişeleri ve bir tehdit olarak algılanan organizmayı rahatsız

eden her türlü uyarının kişinin, biliş ve üst biliş ile ilgili olan düşünce olanağını azaltacağından,



kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin üst bilişsel farkındalık seviyelerinin de düşük olması beklenmektedir.

Yaş değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; Beden eğitimi öğretmeni adaylarının, ÜBÖ 30 ölçeğinin, genel toplam puanı ve ÜBÖ 30 ölçeğinin alt boyutları olan, olumlu inanç, bilişsel güven, kontrol edilemezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı gibi alt boyutlar ile ilgili anlamlı farklılık gözlenmemiş, yalnızca alt boyutlardan bilişsel farkındalık boyutunun yaş ile anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Araştırmaya göre bireylerin yaşları arttıkça bilişsel farkındalık seviyeleri artmaktadır. Young ve Fry (2008), Irak ve ark (2015)'nin yaptığı çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır. (Irak ve ark 2015)'nin yaptığı çalışmada 8-74 yaş arası bireylerin bilişsel farkındalıkları araştırılmış, bireylerin bilişsel farkındalık seviyelerinin 45 yaşına kadar arttığı gözlenmiştir. Benzer bir çalışma Norveç toplumu üzerinde yapılmış Magnussen ve ark. (2006) ya göre 30 yaş ve üzerindeki katılımcıların %70'i üst bilişsel değerlendirmelerinin iyi ya da çok iyi olduğu belirtmişlerdir. Literatürde taramasında elde edilen bu bulgulara zıt olarak Akdağ (2014) yapmış olduğu çalışmada bilişsel farkındalığın yaş ile anlamlı olarak farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Bu bulguya bilgi formundaki yaş kategorilerini belirleme aralıklarının yeteri kadar geniş olmadığından dolayı ulaşıldığı düşünülmektedir. Literatürde birbiri ile zıtlık gösteren bulgulara rağmen genel olarak bireylerin eğitim düzeyleri ve bilgi seviyeleri arttıkça ve bireyler hafızalarındaki bilgilere daha fazla ulaştıkça; bireylerin hafızalarına ve bilişlerine olan güvenin artacağı düşünülmektedir.

Yaş değişkenine göre araştırmaya katılan bireylerin sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde 18-21 yaş grubunun Sürekli Kaygı Ölçeği toplam puan ortalaması, 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri grubun puan ortalamasından daha yüksektir. Yani 18-21 yaş grubunun 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri gruptan daha kaygılı olduğu görülmektedir. Bireyler yaşları arttıkça ve karşılıklarına çıkan sorunların üstesinden gelebileceklerini anladıkça kaygılarının azaldığı düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen bulgularda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının, ÜBÖ 30 ölçeğinin, alt boyutları olan; bilişsel güven ve bilişsel farkındalık gibi alt boyutlar ile ilgili anlamlı farklılık görülmemektedir. Yapılan literatür taramasında Şaban ve Şaban (2008) tarafından yapılan çalışmada

sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 545 kişinin katıldığı çalışmada deneklerin bilişsel farkındalık seviyelerinin cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı farklılaştığı bunun sebebinin ise bayan öğrencilerdeki gözlenen problem çözme isteğinin daha fazla oluşundan kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Buradan hareketle beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişsel farkındalık seviyelerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşmamasının sebebinin problem çözümüne dayalı bir eğitim almayışlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alt boyutlardan olumlu inanç, ‘kontrol edilemezlik ve tehlike’ ve ‘düşünceleri kontrol ihtiyacı’ gibi alt boyutların ise cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Kişinin bilişlerini problem çözümü olarak gördüğü, kısaca ‘olumlu inançlar’ olarak adlandırılan plan yapma, problem çözme gibi durumların, erkeklerde kadınlardan daha az rastlandığı, kadınların plan yapma problem çözme gibi durumları erkeklerden daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Kadınların problem çözmeyle ilgili olumlu inançlarının erkeklerden daha fazla olmasının sebebinin; Kadınların ortaya çıkabilecek sonuçlardan korkması ve bu sonuçlarının sorumluluğunun üstlenme tutumlarının erkeklerden fazla olduğu ve bu problemlerle karşılaşmamak için zamanla bu yönlerinin kendiliğinden geliştiği düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu bu sonucu desteklemektedir. Herhangi bir işin sonuçlarını kabullenme ve sorumluluğu üstlenme gibi düşünceleri içeren ‘Düşünceleri kontrol İhtiyacı’ alt boyutu kadınlarda erkeklerden daha fazladır. Semerci ve Elaldı (2011)’ nın yaptığı 408 tıp fakültesi öğrencisinin katıldığı çalışmada cinsiyet değişkeninin ‘olumlu inançlar’ alt boyutu ile anlamlı farklılaşmasına rastlanmamıştır. Birbiri ile zıtlık gösteren bu bulguların sebebinin, araştırılan örneklem grubuna dahil olan öğrencilerin bölümlerinden kaynaklandığı, tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin sık sık olumsuz durumlarla ve farklı semptomlarla karşılaştığı, yani problem çözme odaklı bir eğitim sisteminin içinde yer aldıkları için hem kadın öğrencilerin, hem de erkek öğrencilerin problem çözme, plan yapma gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir. “Olumlu inançlar” yetisinin kazanımı tıp öğrencilerinden eğitim öğretim dönemleri boyunca kazanmaları beklenen bir beceridir. Öğrencilerin plan yapma ya da problem çözme becerilerinde etkin bir şekilde rol oynar. Planlama becerisi gelişmiş olan bir tıp öğrencisi karşısına çıkan bir problem veya hastalık esnasında düşünebilme, bildiklerini yeniden gözden geçirerek düzenleme, vaka tartışması yapabilme ve diğer

arkadaşlarının bakış açısındaki farklılıkları yakalayarak, çok boyutlu bir perspektif ile olayları değerlendirebileceği düşünülmektedir (Semerci ve Elaldı 2011).

Cinsiyet değişkenine göre araştırma sonucu elde edilen bir diğer bulguda kontrol edilmezlik ve tehlike alt boyut ölçeğinin anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Erkeklerin endişelerini kontrol edemeyeceğine ve endişelerinin içinden çıkılmaz bir hal alacağına ilişkin düşünceleri kadınlardan daha fazladır. Erkeklerin bu tutumu araştırmanın olumlu inançlar alt boyut sonuçları ile bir birini desteklemektedir. Araştırmada elde edilen bulguda erkeklerin problemleri çözebileceklerine dair düşünceleri kadınlardan daha az olduğu için, erkeklerin endişelerinin üstesinden gelemeyip düşüncelerini kontrol etme ihtiyacını daha fazla hissedeceği beklenmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre araştırmada elde edilen sonuçlarda ÜBÖ 30 ölçeğinin genel toplam puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgular Semerci ve Elaldı (2011) ve Yılmaz (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile paralellik, Nazik ve ark. (2014)'un yapmış olduğu çalışmalar ile zıtlık göstermektedir. Nazik ve ark. (2014)'nin elde ettiği araştırma sonucuna göre üst biliş ölçeği genel toplam puanının bayanların lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebinin çalışmaların yapıldığı bölgelerdeki bireylerin sosyo-ekonomik konumlarından ve maddi özgürlüklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının incelendiği çalışma İzmir ve Manisa da, Semerci ve Elaldı (2011)'nin çalışması Sivas ta, Yılmaz (2007)'in çalışması İngiltere ve Türkiye de, Nazik ve Ark.(2014) nin çalışması ise Bitlis te gerçekleştirilmiştir. Bitlis bölgesinde yaşayan kadınların, sosyo-ekonomik özgürlüklerinin ve sosyal statülerinin erkeklere göre daha kısıtlı olduğu ve bu sebepten dolayı ekonomik özgürlük ve sosyal statü elde etmenin iyi bir eğitim, öğretim ile kazanılabileceği düşüncesinin çalışma sonucunu bu yönde etkilemiş olabileceği varsayılmaktadır.

Uğraşılan spor türü değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen verilerde beden eğitimi öğretmeni adaylarının, ÜBÖ 30 ölçeğinin olumlu inanç, bilişsel güven ve düşünceleri kontrol ihtiyacı gibi alt boyutlarının bireylerin yapmış olduğu spor türü ile veya spor yapmaması ile arasında anlamlı farklılık görülmemektir. Alt boyutlardan bilişsel farkındalık, kontrol edilmezlik ve tehlike ve ÜBÖ 30 ölçeği genel toplam puan

türlerinin bireylerin yaptığı spor türüne veya spor yapmayışına göre farklılaştığı görülmüştür. Spor yapmayan bireylerin, aktif olarak takım sporları yapanlardan ve bireysel spor yapanlardan, takım sporları yapan bireylerin ise bireysel spor yapanlardan daha fazla bilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Schurr, Ashley ve Joy (1977)'nin iki bin erkek üzerinde yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışma sonucunda sporcu olmayan bireylerin takım sporu ve bireysel spor yapanlardan, takım sporu yapanların ise bireysel spor yapanlardan daha yüksek düzeyde soyut akıl yürütme düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan literatür taramalarında ve araştırmalarda Türkiye'deki ve Dünyadaki beden eğitimi ve spor yüksek okullarındaki akademisyenlerin spor geçmişini gösteren bir çalışma olmamasına rağmen takım sporu yapan akademisyenlerin bireysel spor yapan akademisyenlerden sayıca daha fazla olduğu bilinmektedir. Bellekte ulaşılan bilgi miktarı arttıkça kişinin belleğe duyulan güvenin yada diğer bir ifadeyle üst biliş performansının arttığını görülmektedir (Blake 1973). Bu doğrultuda araştırma sonucuna göre spor yapmayanların eğitim öğretim ve bilişsel faaliyetlere sportif faaliyetler için zaman harcayan bireylerden daha fazla zaman ayırabilmesi ve konsantrasyonlarını sportif faaliyetlere dağıtmayarak eğitimsel ve bilişsel faaliyetlere daha çok yönlendirebilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Takım sporlarıyla uğraşan bireylerin verilen teknik ve taktiklere en üst düzeyde uyma ve belli düşünceler etrafında kurgulanan stratejileri izleme zorunluklarından bireysel sporlarla uğraşanlara göre daha fazla düşsel süreçlerle ve problemlerle uğraşmaktadırlar. Takım sporu yapanların bilişsel farkındalıklarının bireysel spor yapanlara göre daha iyi olmasının bu düşsel süreçlerin yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uğraşılan spor türü değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen verilerde beden eğitim öğretmeni adaylarının ÜBÖ 30 ölçeğinin alt boyutu olan kontrol edilmezlik ve tehlike puanlarının bireylerin yapmış olduğu spor türü ile veya spor yapmamasına göre anlamlı farklılık görülmektedir. Spor yapmayan bireylerin, aktif olarak takım sporları yapanlardan ve bireysel spor yapanlardan, takım sporları yapan bireylerin ise bireysel spor yapanlardan daha fazla kontrol ihtiyacı hissettiği görülmektedir. Bunun sebebinin bu gruplar arasındaki bilişsel farkındalık ve bilişsel kontrol seviyelerinden ve bu farkındalıklara sebep olan bilişsel gelişime ve bilişsel

kontrole sahip olamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Spor yapmayanların eğitim öğretim ve bilişsel faaliyetlere sportif faaliyetler için zaman harcayan bireylerden daha fazla zaman ayırabilmesi ve konsantrasyonlarını sportif faaliyetlere dağıtmayarak bilişsel faaliyetlere daha çok yönlendirebilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Takım sporlarıyla uğraşan bireylerin verilen teknik ve taktiklere en üst düzeyde uyma ve belli düşünceler etrafında kurgulanan stratejileri izleme zorunluklarından bireysel sporlarla uğraşanlara göre daha fazla düşsel süreçlerle ve problemlerle uğraşmaktadırlar. Takım sporu yapanların bilişsel farkındalıklarının bireysel spor yapanlara göre daha iyi olmasının bu düşsel süreçlerin yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Üst bilişsel beceriler, bireyin kendi zihinsel süreçlerine yönelik bilgisinin durumunu izleme ve kontrol etme becerilerdir (Kanaoka 1999)

Uğraşılan spor türü değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen verilerde beden eğitim öğretmeni adaylarının ÜBÖ 30 ölçeğini genel toplam puanının türlerinin bireylerin yaptığı spor türüne veya spor yapmayışına göre farklılaştığı, spor yapmayan bireylerin, aktif olarak takım sporları yapanlardan ve bireysel spor yapanlardan, takım sporları yapan bireylerin ise bireysel spor yapanlardan daha fazla genel toplam puana sahip olduğu görülmüştür. Literatür taramasında benzer bir çalışma bulunmamaktadır.

Annenin eğitim durumu değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen verilerde beden eğitim öğretmeni adaylarının ÜBÖ 30 ölçeğini genel toplam puanları, ve ölçeğin alt boyutları olan olumlu inanç, bilişsel güven, bilişsel farkındalık, kontrol edilmezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı gibi puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen bulguların ilgili literatürdeki Nazik ve Ark. (2014)' ün çalışmasına katılan Bitlis Eren Üniversitesinde okuyan 137 kişinin anne eğitim durumlarına göre ÜBÖ 30 ölçeği genel toplam ve alt boyutlarının toplam puanları incelenmiş annesi lise ve daha üst seviyede eğitim almış olan bireylerin kontrol edilmezlik ve tehlike alt boyutlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmalar arasındaki farklılığın örneklem grubuna katılan deneklerin yaşadığı yer ve çevreden kaynaklanabileceği, beden eğitimi öğretmeni adaylarının yaşadıkları şehrin daha gelişmiş ve okuryazar oranının daha fazla olduğu göz önüne alınarak büyükşehirlerde yaşayan bireylerin anne eğitim durumlarının çocuğun kontrol

edilmezlik tutum ve davranışın üzerinde anlamlı olarak farklılaşmayacağı düşünülmektedir.



Babanın eğitim durumu değişkenine göre araştırma sonucunda elde edilen verilerde beden eğitim öğretmeni adaylarının ÜBÖ 30 ölçeği genel toplam puanları, ve ölçeğin alt boyutları olan olumlu inanç, bilişsel farkındalık, kontrol edilmezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı gibi puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Nazik ve Ark. (2014)' nin çalışması elde edilen bulguları desteklemektedir. Araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumlarının bireylerin bilişsel güven düşünceleri ile anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Babalarının eğitim durumu ilkokul olanların bilişsel güven düşünceleri, beklenmedik bir şekilde, babası ortaokul, lise ve üniversite olanlardan daha iyi durumdadır. Bunun sebebinin babalarının eğitim açıklarını ve bunların eksikliklerini bireylerin hissetmesi, bu eksiklikleri kapatmak için eğitim öğretim ve bilişsel faaliyetlere daha fazla yoğunlaşarak, daha fazla çaba göstermelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sınıf değişkenine göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri sınıfların, araştırmada elde edilen ÜBÖ 30 ölçeği genel toplam puanları ve ölçeğin alt boyutları olan olumlu inanç, bilişsel farkındalık, kontrol edilmezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı gibi puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Nazik ve Ark. (2014)' nin çalışması araştırma sonucu elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Sınıf değişkenine göre sınıflar arası bilişsel farkındalık seviyesinin anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiş, dördüncü sınıfların üçüncü, ikinci ve birinci sınıflardan, üçüncü sınıfların ikinci ve birinci sınıflardan; ikinci sınıfların ise birinci sınıflardan bilişsel farkındalıklarının daha iyi olduğu gözlenmiştir. Bilginin ve bilgiye olan erişimin zaman içerisinde arttıkça bireylerin bilişlerine ve üst bilişlerine olan güvenlerinin artmasından dolayı öğrencilerin sınıfları arttıkça bilişlerinin ve farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir.

Sınıf değişkenine göre sınıflar arası 'Düşünceleri kontrol ihtiyacının' anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Dördüncü sınıfların üçüncü ikinci ve birinci, sınıflardan, üçüncü sınıfların ikinci ve birinci. sınıflar dan, ikinci sınıfların da birinci sınıflardan daha rahat bir şekilde düşüncelerini yönlendirebildiği bunun sebebinin; 'Düşünceleri kontrol ihtiyacı' alt boyutunun ifade ettiği batıl inanç, cezalandırılma,

tutum ve davranışlardan sorumlu olma, olumsuz duygu ve düşünceleri kontrol altına alma ihtiyacından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tosun ve Irak 2008). Üniversitenin ilk yıllarında baskıların, yasakların daha ön planda tutulduğu ama son yıllara doğru baskıcılıktan daha uzaklaşıldığına yönelik açıklama getirilebilir (Semerci ve Elaldı 2011).



8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık seviyeleri ve sürekli kaygı düzeyleri belirlenip aralarında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Tüm katılımcıların soruların tümünü cevapladıkları ve boş bırakmadıkları görülmüştür. Neden bunu yaptığımı yazılmalı.

Üst biliş Ölçeği Genel toplam puanın korelasyon katsayılarında en düşük bağıntı Bilişsel farkındalık Alt Boyutu ile Bilişsel Güven Alt Boyutu arasında, en yüksek bağıntı ise Kontrol İhtiyacı Alt Boyutu ile Kontrol Edilemezlik ve Tehlike Alt Boyutu arasında gözlenmiştir.

Elde edilen bulgularda, üst biliş ile sürekli kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür.

Yaş gruplarının Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır; 18-21 yaş grubunun Bilişsel Farkındalık alt boyutu toplam puan ortalaması, 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri grubun puan ortalamasından daha yüksektir.

Araştırmada 18-21 yaş grubunun 22-25 yaş ve 26 yaş ve üzeri gruptan daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet gruplarının alt boyut puanlarına bakıldığında Olumlu İnanç ve Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyutları erkek grubunun puan ortalaması, kadın grubunun puan ortalamasından daha yüksek iken Cinsiyet gruplarının Kontrol İhtiyacı alt boyutu kadın grubunun puan ortalaması, erkek grubunun puan ortalamasından daha yüksektir. Üst biliş ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel güven, bilişsel farkındalık ve üst biliş ölçeği genel toplam puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Uğraşılan spor türü gruplarının Bilişsel Farkındalık, Kontrol Edilemezlik ve Tehlike alt boyutu ve üst biliş ölçeği genel toplam puan ortalamaları incelendiğinde spor yapmayanların takım ve bireysel spor yapanlardan, takım sporu yapanların da bireysel spor yapanlardan daha düşük toplam puan ortalaması aldığı görülürken, Olumlu inançlar, Bilişsel Güven ve Düşünceleri Kontrol İhtiyacı gibi alt boyutların uğraşılan spora göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Babanın eğitim durumuna göre grupların Bilişsel Güven alt boyut puan ortalamaları karşılaştırıldığında babası ilkökul mezunu olanların alt boyut toplam puan

ortalaması babası ortaokul ve lise mezunu olanların alt boyut toplam puan ortalamasından daha düşüktür. Üst biliş ölçeğinin diğer alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemiştir.

Annenin eğitim durumuna göre grupların üst biliş ölçeğinin alt boyutlarının ve üst biliş ölçeği genel toplam puanının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Katılımcıların sınıflarına göre grupların Bilişsel Farkındalık ve Kontrol ihtiyacı alt boyutlarının tüm sınıflara göre farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Buna göre dördüncü sınıfların üçüncü, ikinci ve birinci sınıflardan, üçüncü sınıfların ikinci ve birinci sınıflardan, ikinci sınıfların da birinci sınıflardan daha düşük toplam puan ortalaması vardır.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının üst bilişsel farkındalık durumlarının yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, anne ve baba eğitim durumları ve aktif olarak yapılan spor türü gibi değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşabildiği görülmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarının doğruluğu ölçmek ve derinlemesine incelemek için nitel çalışma yapılabilir.

Sporculara özel üst biliş envanteri geliştirilerek üst biliş ve spor arasındaki ilişki spor dallarına göre incelenebilir. Ayrıca yapılacak olan çalışmaların evren ve örneklem grubu genişletilebilir.

Bireylerin ortaokul, lise ve üniversite eğitim öğretim dönemlerindeki not ortalamaları, lise ve üniversite sınavlarına girişlerde almış oldukları puan durumları ve üniversite hayatlarının ardından yapılan akademik kariyerleri yapmış oldukları spor türüne göre ve spor yapıp yapmamalarına göre incelenebilir.

Yapılan çalışmanın bulgularını kuvvetlendirmek ve literatüre farklı bilgiler kazandırabilmek için Türkiye deki ve Dünyadaki beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerindeki akademisyenlerin meslek hayatlarına başlamadan önceki sportif kariyerleri ve hangi spor türü ile uğraştıkları araştırılarak hangi spor türünü yapan bireylerin daha fazla akademik kariyere ve bilişsel özelliklere sahip olduğu araştırılabilir.

Üst biliş ve kaygı arasındaki ilişkiye ek olarak üst biliş ve beden algısı ve üst biliş ve özgüven arasındaki ilişki incelenerek literatür zenginleştirilebilir.

9. KAYNAKLAR

Aktürk A, Şahin İ. Üst biliş ve bilgisayar öğretimi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011; (31): 383-407.

Akdağ M. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üst bilişsel Farkındalık ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, Tokat (Danışman Yrd. Doç. Dr. Yasin Gökbulut),

Akpınar B. Biliş ve Üst biliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 2011; 6 (4): 353-365.

Alderman M K, Klein R. Seeley S K, Sanders M. "Metacognitive self-portraits: Preservice teachers as learners." Literacy Research and Instruction 32.2 (1992): 38-54.

Alexander J M, Martha Carr, Paula J, Schwanenflugel. "Development of metacognition in gifted children: Directions for future research." Developmental review 15.1 (1995): 1-37.

Alexander J M, Johnson K E, Albano J, Freyang T, Scott B "Relations between intelligence and the development of metaconceptual knowledge." Metacognition and Learning 1.1 (2006): 51-67.

Bayram Ö, Gelen İ, "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'' 5.9 (2008).

Blake M. "Prediction of recognition when recall fails: Exploring the feeling-of-knowing phenomenon." Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 12.3 (1973): 311-319.

Büyüköztürk Ş, Kılıç Ç E, Akgün Ö E, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 17. Baskı. Pegem Akademi Yayın Eğitim Danışma Hizmet Tic. Ltd. Şti. Ankara: 2014 S: 85-86

Charter R A. "Methodological Commentary Damn the Precision, Full Speed Ahead With the Clinical Interpretations." Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 23.5 (2001): 692-694.

Cox R H. Sport psychology: Concepts and applications. No. Ed. 4. Mc Graw-Hill, 1998.

Çağlar E. Genç Ve Yıldız Hentbol Milli Takımında Bulunan Erkek Sporcuların Kaygı Düzeylerinin Zaman İçindeki Değişimleri. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 1999; 3 (3) 19-28

Çakıroğlu A. Üst biliş. Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi, 2007: 11 (2) 21-27

Dilci T, Kaya S. 4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üst bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2012; (27): 247-267.

Doğanay A, Demir Ö. Akademik Başarısı Düşük Ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 2011; 11 (4) 2021-2043

Doğan A. Üst biliş ve Üst biliş Dayalı Öğretim. Middle Eastern & African Journal of Educational Research. 2013; (3): 1-20.

Duman G K. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Ve Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008, İzmir (Danışman Yrd. Doç. Dr. Alev Girli)

Flavell J H. Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. American Psychological Association, 1979: 34 (10) 906-911

Field, A. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage, 2013.

Fisher R. "Thinking about thinking: Developing metacognition in children." *Early Child Development and Care* 141.1 (1998): 1-15.

Kline P. An easy guide to factor analysis. Routledge, 2014.

Gama C. "Investigating the Effects of Training in Metacognition in an Interactive Learning Environment: Design of an Empirical Study." HCT– 2001(2001).

Hanten G, Maureen D, Zhang L, Marcia B, Garland R, Jennifer A, James S, Levin H S. "Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory." *Developmental Neuropsychology* 25.1-2 (2004): 85-106.

Güss, C, Dominik B W. "Metacognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States." *Journal of Cognition and Culture* 7.1 (2007): 1-25.

Gourgey A F. "Metacognition in basic skills instruction." *Instructional science* 26.1-2 (1998): 81-96.

Irak M, Çapan D, Soylu C. Üst bilişsel Süreçlerde Yaşa Bağlı Değişiklikler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2015: 30 (75) 64-75

Jacobs J E, Scott G. Paris. "Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction." *Educational psychologist* 22.3-4 (1987): 255-278.

Kanlı E, Emir S. Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009 42-61

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

Kiewra K A. "How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn." *Theory into practice* 41.2 (2002): 71-80.

Kuhn D. "Metacognitive development." *Current directions in psychological science* 9.5 (2000): 178-181.

Kanaoka M. "A technical writing course aimed at nurturing critical thinking skills." *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT-* 23 (1999): 16-21.

Kumar A E. The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development. Diss. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1998.

Magnussen, Svein, et al. "What people believe about memory." *Memory* 14.5 (2006): 595-613.

Nazik F, Sönmez M, Güneş G. Hemşirelik Öğrencilerinin Üst biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2014; 17 (3) 145-150

Ormrod, J E. Human learning: Principles, theories, and educational applications. Merrill Publishing Company, 1990.

Özbay M, Bahar M A. İleri Okur Ve Üst biliş Eğitim. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. 2012; 1 (1): 158-177.

Öner N, Compte A L. Durumluk-Sürekli kaygı envanteri el kitabı. 2. Baskı Boğaziçi üniversitesi Matbaası, İstanbul s :1-26

Piirto J. "Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented." Journal for the Education of the Gifted 22.4 (1999): 324-353.

Semerci Ç, Elaldı Ş. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üst Bilişsel İnançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2011: 1(2) 37-48

Schurr K T, Ashley M A, Joy K L. a Multivariate Analysis Of Male Athlete Personality Characteristics: Sport Type And Success." Multivariate Experimental Clinical Research (1977): 53- 68

Şaban A İ, Şaban A. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 2008: 9(1) 35–58

Şendurur Y, Barış D A. Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. Gazi Üniversitesi.. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2002; 22 (1): 165-174

Şentürk R, Film Gerçeklik ve Bilinç. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2008 ; 13 : 159-174

Tiryaki Ş. Spor Psikolojisi Kavramlar Kuramlar ve Uygulama. 1. Baskı Tek Ağaç Eylül Kitapevi ve Yayınevi Mersin; 2000, s: 1-195.

Uçkun C G, Demir B, Yüksel A. Meslek Yüksek Okullarında Görevli Akademik Yöneticilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Dergisi. 2012; (24): 51-74.

Veenman, M, Bernadette HAM Van Hout-Wolters, Peter Afflerbach. "Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations."*Metacognition and learning* 1.1 (2006): 3-14.

Victor,A M. The Effects of Metacongitive Instruction on the Planning and Academic Achievement of First and Second Grade Children. 2004.

Weinberg R S, Gould D, Spor ve Egzersiz Psikolojisinin Temelleri &. Baskı Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ankara 2015, s: 15

Yıldız E, Ergin Ö. Bilişüstü Ve Fen Öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007: 27 (3) 175-196

Yılmaz A E. Examination Of Metacognitive Factors In Relation To Anxiety And Depressive Symptoms: A Cross-Cultural Study. Doktora Tezi, 2011, Ankara (Danışman Doç. Dr. Tülin Gençöz)

10.EKLER

Ek-1 übö-30 ölçeği

Ek-2 Kaygı ölçeği

Ek-3 Sosyo-demografik bilgi formu

Ek-4 Kaygı ölçeği kullanım izin yazısı

Ek-5 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Tez Çalışma İzni

Ek-6 Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Tez Çalışma İzni

Ek-7 Etik kurul izni

Ek-1 üb-30 ölçeği

Bu anket kişilerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarını incelemektedir. Aşağıda bireyler tarafından ifade edilmiş bazı inanç maddeleri listelenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak her birine ne kadar katıldığınızı uygun rakamı işaretleyerek belirtiniz (1: kesinlikle katılmıyorum; 2: kısmen katılmıyorum; 3 kısmen katılıyorum; 4: kesinlikle katılıyorum). Lütfen tüm maddeleri cevaplandırınız. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır.

	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Endişelenmek gelecekteki problemlerden kaçınmama yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Endişelenmem benim için tehlikelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Aklımdan geçenlerle çok uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Endişe ede ede kendimi hasta edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Bir problem üzerinde düşünürken zihnimin nasıl çalıştığının farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Eğer beni endişelendiren bir düşünceyi kontrol edemezsem ve bu gerçekleşirse, benim hatam olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Düzenliliğimi sürdürübilmem için endişe etmeye ihtiyacım var.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Kelimeler ve isimler konusunda belleğime güvenim pek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Ne kadar engellemeye çalışırsam çalışayım, endişe verici düşüncelerim devam eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Endişelenmek kafamdaki düşünceleri düzene sokmama yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Endişe verici düşünceler aklıma geldiğinde onları görmezden gelemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Düşüncelerimi izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Düşüncelerimi her zaman kontrol altında tutmalıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Belleğim zaman zaman beni yanıltır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Belirli düşüncelerimi kontrol etmediğim için cezalandırılacağım.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Endişelerim beni delirtebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Düşündüğümün her an farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Zayıf bir belleğim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Dikkatim zihnimin nasıl çalıştığıyla meşguldür.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Endişelenmek bir şeylerin üstesinden gelmeme yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Düşüncelerimi kontrol edememek bir zayıflık işaretidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Endişelenmeye başladığım zaman kendimi durduramam.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Endişelenmek problemleri çözmede bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Bir yerleri hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Belirli şeyleri düşünmek kötüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Belleğime güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Eğer düşüncelerimi kontrol edemezsem işlerimi sürdüremem.	(1)	(2)	(3)	(4)
28. İyi çalışabilmek için endişelenmeye ihtiyacım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Olayları hatırlama konusunda belleğime pek güvenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Düşüncelerimi sürekli gözden geçiririm	(1)	(2)	(3)	(4)

© MCQ-30 Questionnaire telif hakkı sahiplerinin izniyle araştırma amaçlı kullanılmaktadır [Kaynak: Wells, A & Cartwright-Hatton, S. (2004). *Beh. Res. and Therapy*, 42; 385-396.]. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Tosun, A., & Irak M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

Ek-2 Kaygı ölçeği

STAI FORM TX – 2

İsim Cinsiyet Yaş Meslek Tarih

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da **genel** olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalan suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerini fazla zaman sarfetsiniz **genel olarak** nasıl hissettiğinizi gösteren cevapları işaretleyin.

	Hemen hiç bir zaman	Bazen	Çok Zaman	Hemen her zaman
21. Genellikle keyfim yerindedir	()	()	()	()
22. Genellikle çabuk yorulurum	()	()	()	()
23. Genellikle kolay ağlarım	()	()	()	()
24. Başkaları kadar mutlu olmak isterim	()	()	()	()
25. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	()	()	()	()
26. Kendimi dinlenmiş hissedirim	()	()	()	()
27. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım	()	()	()	()
28. Güçlülerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	()	()	()	()
29. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	()	()	()	()
30. Genellikle mutluyum	()	()	()	()
31. Herşeyi ciddiye alırım ve etkilenirim	()	()	()	()
32. Genellikle kendime güvenim yoktur	()	()	()	()
33. Genellikle kendimi emniyette hissedirim	()	()	()	()
34. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	()	()	()	()
35. Genellikle kendimi hüznümlü hissedirim	()	()	()	()
36. Genellikle hayatımdan memnunum	()	()	()	()
37. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	()	()	()	()
38. Hayal kırıklıklarımı öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	()	()	()	()
39. Akli başında ve kararlı bir insanım	()	()	()	()
40. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder	()	()	()	()

Ek-3 Sosyo-demografik bilgi formu

Sosyodemografik bilgi form

1.Yaşınız

18 -21 arası () 22-25 arası () 26 ve üzeri ()

2.Cinsiyet

Erkek () kadın ()

3.Uğraştığınız spor türü

Bireysel sporlar () Takım sporları () Hiçbiri ()

4. Annenizinn eğitim durumu

İlkokul () Ortaokul () lise () üniversite () Lisans üstü ()

5. Babanızın eğitim durumu

İlkokul () Ortaokul () lise () üniversite () Lisans üstü ()

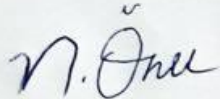
6.Sınıf

1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

Ek-4 Kaygı ölçeği kullanım izin yazısı

12.04.2016

Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sporda Psiko Sosyal Alanlar A.B.D bölümünde tez çalışması yapan Alper AYHAN'ın 'Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki' adlı yüksek lisans tezinde kullanmak istediği "Sürekli Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri"ni kullanmasına izin veriyorum.


Necla ÖNER

Ek-5 Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Tez Çalışma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/04/2016-E.18211



T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 20574977-044
Konu : Anketler

Sayın Aylin Zekioğlu

İlgi : 12/04/2016 tarihli ve Bila sayılı yazı.

Yüksek Lisans Öğrencisi Alper AYHAN'ın " Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmasının uygulama aşamasında yapılacak olan anketin Yüksekokulumuz öğrencileri ile yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mehmet GÖRAL
Yüksekokul Müdürü

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://app-ebys.cbu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/L5ZL8K>

Adres:Halil Erdoğan Cd. Ahmet Bedevi Mah. 45040 Manisa
Telefon:(0 236) 2313002 (0 236) 2314645 Faks(0 236) 2313001
E-Posta:besyo@cbu.edu.tr Elektronik Ağ:http://besyo.cbu.edu.tr

Bilgi İçin: Hakkı Övünç
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2362314645



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek-6 Dokuz Eylül Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Tez Çalışma İzni



T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu

Sayı : 91052890/903.07.01-348
Konu :

1.4 Nisan 2016

CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
MANİSA

Enstitünüz Yüksek Lisans öğrencisi Alper AYHAN'ın "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasının uygulama aşamasında yapılacak olan anketin Yüksekokulumuz öğrencileri ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Yrd.Doç.Dr.M.İsmet TOK
Müdür Yardımcısı

.../04/2016 Yül.Ok.Sek.V: G.ÇELİK

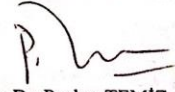
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu DEÜ Sağlık Yerleşkesi 35340 Inciraltı-İzmir
Tel : 0(232) 412 97 01
e-posta: sbt@deu.edu.tr
Faks : (0232) 412 97 19



Ek-7 Etik Kurul İzni

I.C.
Celal Bayar Üniversitesi
Tıp Fakültesi Yerel Etik Kurulu
Karar Formu

141332003

KARAR TARİH / NO	25 / 05 / 2016 / 20478486 - 156						
ARAŞTIRMANIN ADI	Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalık Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki						
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Yrd. Doç. Dr. Aylin ZEKİOĞLU - Celal Bayar Üniversitesi B.E.S.Y.O						
ARAŞTIRMA EKİBİ	Yük. Lisans Öğr. Alper AYHAN						
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	UZMANLIK TEZİ <input type="checkbox"/>		YÜKSEK LİSANS--DOKTORA TEZİ <input checked="" type="checkbox"/>			AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	19 / 04 / 2016 / Tarih ve 130 sayılı; araştırma dosyası						
KARAR BİLGİLERİ	Araştırma dosyası incelenmiş, bilimsel ve etik açıdan UYGUN olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir						
Ünvanı/Adı/Soyadı		Araştırma İle İlişkisi Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye	Ünvanı/Adı/Soyadı		Araştırma İle İlişkisi Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye
Prof. Dr. Cengiz KIRMAZ Alerji İmmünoloji BD		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Prof. Dr. Necip KUTLU Fizyoloji AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Pelin ERTAN Çocuk Sağlığı Hastalıkları AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prof. Dr. Ece ONUR Tıbbi Biyokimya AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Artuner DEVECİ Psikiyatri AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prof. Dr. Canan TIKIZ F. T. R Algoloji AD		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Doç. Dr. Peyker TEMİZ Patoloji AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Prof. Dr. Gönül Tezcan KELEŞ Anestezi ve Reanimasyon AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç. Dr. Murat TAŞ BESYO		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Prof. Dr. F. Sirri ÇAM Tıbbi Genetik AD		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Doç. Dr. Ayşen TÜREDİ YILDIRIM Çocuk Hematolojisi		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doç. Dr. Beyhan Cengiz ÖZYURT Halk Sağlığı AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrd. Doç. Dr. Selim ALTAN Etik AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Doç. Dr. Kamil VURAL Farmakoloji		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇEÇEN Cerrahi Hemşireliği AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Yrd. Doç. Dr. Tarık ULUÇAY Adli Tıp AD		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mukadder YILMAZER Avukat		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sivil Üye		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir. <u>Araştırmanız Her Hangi Bir Aşamada Etik Kurulumuzun "İzleme - Denetleme" Görevi Gereği Lüzumu Halinde Haberli / Habersiz Olarak Denetlenebilir.</u> Araştırma Başvuru Formunun Taahhütname - Bölüm E kısmında belirtilmiş olan hususların dikkate alınarak istenilen bilgilerin Etik Kurulumuza zamanında iletilmesi konusunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p>							
<p> Doç. Dr. Peyker TEMİZ Başkan</p>							

ÖZGEÇMİŞ

Adı	Alper		Soyadı	Ayhan
Doğumyeri	Bulgaristan		Doğum tarihi	02.07.1988
Uyruğu	Tc		Tel	05455833833
Email	alperayhan@outlook.com			

EĞİTİM DÜZEYİ

Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi	2014
Üniversite	Anadolu Üniversitesi	2010
Lise	Mustafa Kemal Lisesi	2005

İŞ DENEYİMİ

Yabancı Dilleri	Okuma	Konuşma	Yazma
İngilizce	orta	iyi	orta

Yabancı Dil Sınav Notu

YDS	ÜDS	İELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE	PTE
63,75									

	Sözel	Sayısal	Eşit Ağırlık
ALES PUANI	82,5		

Bilgisayar Bilgisi

Turnitin Orijinallik Raporu
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK VE KAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ Alper Ayhan tarafından
Quick Submit (Quick Submit) den

- 27-Eki-2016 14:57 GST' de işleme konu
- NUMARA: 727558245
- Kelime Sayısı: 17690

Benzerlik Endeksi

%27

Kaynağa göre Benzerlik

Internet Sources:

%24

Yayınlar:

%16

Öğrenci Ödevleri:

%11